2015



Πρακτικά Συνεδρίου

Τόμος Α – Εισηγήσεις Βιντεοεισηγήσεις (Μέρος Ι)

ISBN
978-618-82197-1-7
978-618-82197-4-8

Πρακτικά εργασιών

1^{O} ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Λάρισα 23 – 25 Οκτωβρίου 2015

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Επιμέλεια Πρακτικών : Δημήτριος Κολοκοτρώνης - Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής
Δημήτριος Λιόβας - Υπεύθυνος ΚΕΠΛΗΝΕΤ Λάρισας
Βασίλειος Στεφανίδης – Υπεύθυνος ΚΕΠΛΗΝΕΤ Χαλκιδικής
Κωνσταντίνος Σταθόπουλος – Τεχνικός Υπεύθυνος ΚΕΠΛΗΝΕΤ Λάρισας
Ηλίας Λιάκος - Τεχνικός Υπεύθυνος ΚΕΠΛΗΝΕΤ Λάρισας
Ασημίνα Κοντογεωργίου – Σχολικός Σύμβουλος Φυσικής.
Σοφία Δέγγλερη – Εκπαιδευτικός Πληροφορικής

ISBN
978-618-82197-1-7
978-618-82197-4-8

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ - ΒΙΝΤΕΟΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση από επιστημονική και ιστορική άποψη: εργαλείο βελτίωσης ή απειλή;

Κολοκοτρώνης Δημήτριος
Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής,
kolokotr@sch.gr

Τσίγκα Γεωργία
Εκπαιδευτικός ΠΕ02,
zetatsigka@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια επισκόπηση των διεθνών επιστημονικών απόψεων για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, την αναγκαιότητα, τη σημασία και τα μοντέλα της και παρατίθενται κάποια ιστορικά δεδομένα σχετικά με την εξέλιξη των νομοθετημάτων για την αξιολόγηση και την εφαρμογή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά τα τελευταία 40 κυρίως έτη. Η εργασία επικεντρώνεται στην αποτύπωση των βασικών επιχειρημάτων των δύο αντικρουόμενων απόψεων: αυτής που επιζητά την αξιολόγηση ως διαδικασία και εργαλείο που μπορεί να συνδράμει θετικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού και του έργου του και αυτής που θεωρεί ότι οι αρνητικές συνέπειες της εφαρμογής της αξιολόγησης είναι περισσότερες από τις όποιες θετικές.

Λέξεις κλειδιά:αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, μοντέλα αξιολόγησης

Εισαγωγή

Με τον όρο εκπαιδευτική αξιολόγηση νοείται η συνεχής διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της (βλ. Παπακωνσταντίνου, 1993; Κουτούζης, 2003). Σκοπός αυτής της αξιολόγησης είναι η βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αξιολόγηση δεν πρέπει να αποτελεί απλώς μία διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα αλλά να ανατροφοδοτεί την εκπαιδευτική κοινότητα επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων (Ε.Σ.Υ.Π., 2009). Με τη στενή έννοια του όρου, η αξιολόγηση συχνά θεωρείται συνώνυμη με τη «μέτρηση» των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού προγράμματος, ώστε να είναι δυνατόν να συγκριθούν με τις «προθέσεις» ή τους σκοπούς του (Ξηροτύρη-Κουφίδου&Πετρίδου, 2001).

Συχνά συναντάται και ο όρος «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου». Αυτός περιλαμβάνει πολλές έννοιες (π.χ. Χουλιάρα, 2010) και έχει συστημικό χαρακτήρα, καθώς επεκτείνεται σε όλους τους παράγοντες και τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας: κτίριο, χώρους και εξοπλισμό, οικονομικούς πόρους, πρόγραμμα σπουδών, βιβλία – οδηγίες – υλικό, διδακτικό προσωπικό, διοικητικό και βοηθητικό προσωπικό (Αθανασούλα - Ρέππα κ.ά., 1999).

Ο όρος 'αξιολόγηση' επιδέχεται αρκετές ερμηνείες. Συχνά ταυτίζεται με την αξιολόγηση της επίδοσης του σπουδαστή (μαθητή, φοιτητή κλπ.) και την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού και αναπόφευκτα συνδέεται με παλιές και πρόσφατες αγκυλώσεις (Cheng&Tsui, 1999). Πολύ λιγότερο συζητιέται η αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων (π.χ. αυτή των αναλυτικών προγραμμάτων) ή η αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής μονάδας στο σύνολο των συνθετικών που την αποτελούν, ενώ περιορισμένη αναφορά γίνεται στις διαφορετικές σχολές αξιολόγησης σε σχέση με το

θεωρητικό, το μεθοδολογικό και το πολιτικό πλαίσιο (π.χ. Μπαγάκης, 2001). Αρκετά στελέχη στην ανώτερη εκπαιδευτική ιεραρχία θεωρούν ότι η αξιολόγηση θα λύσει με έναν ουδέτερο, αντικειμενικό και αλάνθαστο τρόπο όλα τα προβλήματα της εκπαίδευσης. Τι σχέση έχει όμως αυτή η λογική με την πραγματικότητα της αξιολόγησης; Είναι η αξιολόγηση αντικειμενική; Είναι επιστήμη ή τεχνική; Ποια είναι η σχέση της αξιολόγησης με τον κοινωνικό έλεγχο και ποιος είναι ο αντίκτυπός της εισαγωγής εννοιών όπως Διασφάλιση Ποιότητας – Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς;

Σύμφωνα με τον Βλάχο (2007), η ποιότητα στην εκπαίδευση εύκολα διακρίνεται, δύσκολα ορίζεται και είναι αδύνατο να μετρηθεί. Σύμφωνα με μελέτες (π.χ. MacBeth, 1999; Βλάχος, 2007; Κουτούζης&Χατζηευστρατίου, 1999) οι παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα στην εκπαίδευση είναι:

- Η ενεργός συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών στη διαδικασία απόκτησης των μορφωτικών αγαθών.
- Η επάρκεια και οι δυνατότητες των μαθησιακών πόρων που έχει το σχολείο (ψηφιακός και άλλος εξοπλισμός στα εργαστήρια και στις τάξεις, εξοπλισμός βιβλιοθήκης κ.ά.)
- Ο τρόπος με τον οποίο διοικείται μια σχολική μονάδα.
- Η κουλτούρα που κυριαρχεί στη σχολική μονάδα, η οποία διαμορφώνεται από διάφορους παράγοντες, όπως το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, ο διευθυντής του σχολείου, ο Σύλλογος Διδασκόντων, ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, το Σχολικό Συμβούλιο.
- Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη σχολική μονάδα (επάρκεια, αναλογία εκπαιδευτικών-μαθητών, η επιμόρφωσή τους, τα τυπικά και ουσιαστικά τους προσόντα) και το βοηθητικό προσωπικό του σχολείου (διοικητικό προσωπικό κλπ.).

Αναγκαιότητα, ρόλος & σημασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Η στρατηγική σημασία της αξιολόγησης για την ποιοτική ανάπτυξη και λειτουργική αποτελεσματικότητα κάθε μορφής συστήματος, πολύ περισσότερο της εκπαίδευσης, δύσκολα αμφισβητείται. Για τον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο, η ευρύτερη επιστημονική και πολιτική συναίνεση στην αναγκαιότητά της αποτελεί γεγονός. Η ανάγκη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων έχει αναγνωριστεί παγκοσμίως σε τέτοιο βαθμό, ώστε πολλοί να μιλάνε από τη δεκαετία του ’80 για την αξιολόγηση ως έναν ξεχωριστό κλάδο των κοινωνικών επιστημών με δικές της θεωρίες, μεθοδολογίες και εργαλεία (π.χ. Worthen&Sanders, 1987).

Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές (π.χ. Kyriakides&Campbell, 2000; Campbell, 2001), η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών συστημάτων και διαδικασιών ανάγεται πρώτιστα σε οικονομικό επίπεδο. Στην εποχή από το 1990 ως σήμερα, που χαρακτηρίζεται ως η εποχή της προτυποποίησης και προσαρμογής στην αγορά (Κουλούρη 2014), η αξιολόγηση σχετίζεται με την ανάγκη αποτίμησης της διαδικασίας παραγωγής, διάθεσης και χρήσης των αγαθών. Με τη λογική της απόδοσης λόγου (Σολομών, 1998), απώτερος σκοπός της είναι η εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας. Η ανάλυση “κόστους – αποτελέσματος” αποσκοπεί στην εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας μέσω της συστημικής προσέγγισης (με αυτή τη διάσταση της αξιολόγησης είναι συνυφασμένη η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής στις Αγγλοσαξονικές χώρες).

Σύμφωνα με άλλους ερευνητές (π.χ. Bamburg&Andrews, 1991; Wrightetal., 1997), η βασικότερη ανάγκη για εκπαιδευτική αξιολόγηση ανάγεται και εντοπίζεται στην ανάγκη για κατανόηση της διεργασίας της μάθησης. Αυτή η διάσταση της αξιολόγησης σχετίζεται άμεσα με τη χρήση αποτελεσματικής διδακτικής μεθοδολογίας και την εξασφάλιση τρόπων που θα διευκολύνουν τη μάθηση και θα περιορίσουν τη σπατάλη σε χρόνο και προσπάθεια. Σκοπός παραμένει η αύξηση της αποδοτικότητας της εκπαιδευτικής

προσπάθειας. Στο πλαίσιο αυτό τοποθετείται και η δημιουργία κατάλληλων παρωθητικών καταστάσεων και κινήτρων στον σχολικό χώρο, που θα καταστήσουν την προσπάθεια του σχολείου και των μαθητών αποδοτικότερη.

Τέλος, σύμφωνα με τονStronge(1997), η εκπαιδευτική αξιολόγηση ανάγεται σε καθαρά πρακτικό επίπεδο: αποσκοπεί στην αντιμετώπιση πρακτικών διοικητικών εκπαιδευτικών ή άλλων προβλημάτων, είναι η κρίση του προσωπικού (διδακτικού και μη διδακτικού), η εισαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός κλπ.

Μοντέλα εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Έχουν διατυπωθεί διάφορα μοντέλα αξιολόγησης που αφορούν τόσο στο έμψυχο δυναμικό όσο και σε διαδικαστικά και οργανωτικά ζητήματα της εκπαίδευσης. Ακολούθως, περιγράφεται σύντομα μια τυπολογία μοντέλων για την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού (Πασιαρδής κ.ά., 2005; Σολομών, 1998):

Παραδοσιακή αξιολόγηση (με βάση την επιστημονική προσέγγιση στη διοίκηση)

Πρόκειται για το μοντέλο του επιθεωρητισμού, το οποίο κυριάρχησε για πολλά χρόνια και στη χώρα μας και εστίαζε στην αξιολόγηση αλλά και στον έλεγχο των εκπαιδευτικών από εξωτερικούς αξιολογητές, τους επιθεωρητές. Η αξιολόγηση πραγματοποιούνταν με παρακολούθηση διδασκαλιών των εκπαιδευτικών από τους επιθεωρητές και ακολουθούσε η σύνταξη κάποιας σχετικής έκθεσης. Το μοντέλο αυτό βασιζόταν στον δημόσιο διοικητικό έλεγχο και δεν ελάμβανε υπόψη του τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών μονάδων, των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Σκοπός αυτής της αξιολόγησης ήταν να διαπιστωθεί ο βαθμός που τηρούνταν το τυπικό πλαίσιο κανόνων και δεν έμπαινε στην ουσία της διδασκαλίας ως πολυδιάστατου μηχανισμού αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού - μαθητή.

Το μοντέλο της ιεραρχικής εσωτερικής αξιολόγησης

Ανήκει και αυτό στην παραδοσιακή αξιολόγηση αλλά διαφοροποιείται από τον επιθεωρητισμό, μιας και υλοποιείται από τους ίδιους τους παράγοντες του σχολείου, με την έννοια ότι οι ανώτεροι ιεραρχικά αξιολογούν τους κατώτερους. Όμως, και το μοντέλο αυτό επικεντρώνεται στη διαπίστωση της επίτευξης των αποτελεσμάτων και της τυπικής υπακοής στους νομοθετικούς κανόνες.

Λογιστικός απολογισμός (με βάση τη νεοεπιστημονική προσέγγιση)

Και αυτό το μοντέλο εστιάζει στον έλεγχο και την «αποδοτικότητα» της εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού γίνεται απρόσωπα, με την αποδοτικότητά του να αποτιμάται από κεντρικούς οργανισμούς αξιολόγησης, χρησιμοποιώντας σταθμισμένα τεστ γνώσεων για τους μαθητές και ερωτηματολόγια για τους εκπαιδευτικούς. Στις χώρες που εφαρμόζεται το μοντέλο αυτό, δείκτης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας θεωρείται συνήθως η επίδοση των μαθητών στα τεστ γνώσεων, τα οποία σχεδιάζονται χωρίς να συνυπολογίζονται κάποιοι παράγοντες που επιδρούν στις μαθητικές επιδόσεις, όπως το κοινωνικοοικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον που ζούνε.

Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση

Πρόκειται για μια νεότερη προσέγγιση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης διεθνώς. Σύμφωνα με τη φιλοσοφία αυτού του μοντέλου, πρωτεύουσα θέση στη μαθησιακή και

διδακτική διαδικασία έχουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αναλαμβάνουν οι ίδιοι και την ευθύνη λήψης των αποφάσεων. Έτσι, προάγεται η συμμετοχική δράση με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Kelly, 1999, Σολομών κ.ά. 1999). Αναλυτικότερα, η εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί μια συνεχή διαδικασία που πραγματοποιείται από ένα σύνολο ατόμων: έναν κριτικό φίλο (μπορεί να είναι και ο Σχολικός Σύμβουλος), τους ίδιουςτους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, τους γονείς αλλά, πιθανόν, και τους ίδιουςτους μαθητές.

Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού

Πρόκειται για μια διαδικασία ενίσχυσης της αυτονομίας του εκπαιδευτικού, προώθηση της προσωπικής του άποψης και καλλιέργεια της συνευθύνης του για επαγγελματική ανάπτυξη. Η διαδικασία αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή και ενισχύει την ανατροφοδοτική λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ανδρεαδάκης και Ξανθάκου, 2006).

Γενικότερα, με την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών προωθούνται εναλλακτικοί τρόποι διαμορφωτικής αξιολόγησης που στηρίζονται στις ακόλουθες αρχές (Κατσαρού &Δεδούλη, 2008):

- Προώθηση της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με άλλους συναδέλφους.
- Άμεση συμμετοχή του εκπαιδευτικού στις διαδικασίες αξιολόγησής του.
- Ανάληψη προσωπικής δράσης και ευθύνης του εκπαιδευτικού για την επίτευξη των στόχων της αξιολόγησης.

Ετεροαξιολόγηση του εκπαιδευτικού

Αυτή η μορφή αξιολόγησης, η οποία εφαρμόζεται σε αρκετές χώρες διεθνώς, υλοποιείται μέσα από τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε ομάδα συναδέλφων του. Η μέθοδος αυτή βασίζεται στις εξής αρχές (Barkley&Cohn, 1999; Πασιαρδής κ.ά., 2005):

- Η αξιολόγηση είναι πιο αποτελεσματική αν στηρίζεται στην ανατροφοδότηση που παίρνει ο εκπαιδευτικός από τους συναδέλφους του, παρά στις αξιολογικές εκθέσεις κάποιων τρίτων, μια διαδικασία στην οποία ο ίδιος δε συμμετέχει.
- Τα αξιολογικά κριτήρια πρέπει να έχουν προκύψει μέσα από την αμοιβαία συνεννόηση αξιολογητών και αξιολογούμενων και μπορεί να αφορούν στα πεδία της επιστημονικής επάρκειας, του διδακτικο-παιδαγωγικού έργου καθώς και του διοικητικού έργου του εκπαιδευτικού. Στη διαμόρφωση των κριτηρίων αξιολόγησης πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι εκάστοτε εκπαιδευτικές περιστάσεις και οι ιδιαίτερες συνθήκες που μπορεί να επηρεάσουν το εκπαιδευτικό έργο.
- Η αξιολόγηση συντελείται σ' ένα επιμορφωτικό και υποστηρικτικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο ο εκπαιδευτικός δε νιώθει ότι απειλείται αλλά διαρκώς βελτιώνεται.

Το κύριο όφελος από αυτήν τη διαδικασία αξιολόγησης είναι η ενδυνάμωση του επαγγελματισμού όλων των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν είτε ως αξιολογούμενοι είτε ως αξιολογητές, διότι όλοι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε διαδικασίες αναστοχασμού της πολυπλοκότητας της εργασίας τους ανταλλάσσοντας πληροφορίες, καλές πρακτικές και διδακτικές τεχνικές. Αναδεικνύεται πια η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την αποτίμηση του έργου στη συνεργασία και το στοχασμό (Μιχαήλ κ.ά. 2003), Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει και τον θεσμό του Μέντορα, ο οποίος είναι συνήθως ένας εμπειρότερος εκπαιδευτικός που μπορεί να παρέχει υποστήριξη και συμβουλευτική σε κάποιον άλλο εκπαιδευτικό, με σκοπό τη βελτίωση του έργου του. Ο θεσμός αυτός είναι διαδεδομένος σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς και αφορά κυρίως στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, των οποίων η θητεία δίπλα σε εμπειρότερους συναδέλφους έχει θετική επίδραση στη διδακτική τους πρακτική (π.χ. Freibergetal., 1996).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από ιστορική άποψη

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι η πιο προβληματική διάσταση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Αρχικά, βασισμένο στην Επιστημονική Προσέγγιση της Διοίκησης (Taylorism), εφαρμόστηκε το παραδοσιακό σύστημα επιθεώρησης που θεωρείται ως η πρώτη μορφή αξιολόγησης που γινόταν συνήθως όχι για να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να βελτιωθεί (πουθενά δεν αναφέρεται η λέξη «βοήθεια» στη βιβλιογραφία του «επιθεωρητικού συστήματος»), αλλά για να τον ελέγξει αν κάνει σωστά τη δουλειά του (Παπαγρηγορίου, 1985). Αν αποδεικνυόταν το αντίθετο, τότε ο εκπαιδευτικός έπαιρνε μια αυστηρή προειδοποίηση. Αν η κατάσταση συνεχιζόταν, τότε πιθανόν να υπήρχαν και ορισμένες κυρώσεις (π.χ. περικοπή μισθού, απόλυση).

Η φιλοσοφία αυτού του είδους αξιολόγησης (το οποίο αντιπροσωπεύει το κλασικό γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης) είναι ότι υπάρχει κάποιος εξαιρετικός εκπαιδευτικός (ο επιθεωρητής), ο οποίος γνωρίζει καλά τι και πώς πρέπει να διδαχτεί και ελέγχει (επί και θεωρεί) εάν οι άλλοι εκπαιδευτικοί το εφαρμόζουν. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ο παραλληλισμός του επιθεωρητικού συστήματος με το Πανοπτικόν Σύστημα, που ο Γ. Μαυρογιώργος (1993) περιγράφει ως έναν πύργο ελέγχουφυλακών, εργοστασίων ή σχολείων. Οι σύγχρονες αλλαγές τόσο μέσα στο σχολικό σύστημα όσο και στην ευρύτερη κοινωνία που συντελούνται με μεγάλη ταχύτητα έχουν καταστήσει τις διαδικασίες των επιθεωρητικών συστημάτων αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών αναχρονιστικές, μηχανιστικές και μη παραγωγικές (Αθανασίου, 1990; Κασσωτάκης, 1989).

Με την εισαγωγή νέων θεωριών στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης, όπως η θεωρία της Διοίκησης μέσω των Ανθρωπίνων Σχέσεων, επηρεάστηκε και ο τρόπος αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Έτσι, έχουμε μια στροφή προς τον άνθρωπο και τις ανθρώπινες σχέσεις μέσα στο περιβάλλον εργασίας. Ο ρόλος του αξιολογητή είναι να δημιουργήσει τέτοιες ανθρώπινες συνθήκες εργασίας, ώστε ο εκπαιδευτικός να είναι ευχαριστημένος και ικανοποιημένος στον χώρο της δουλειάς του. Με βάση αυτή τη θεωρία, ο αξιολογητής επισκέπτεται τον εκπαιδευτικό στην τάξη κυρίως για να του δείξει ότι κάποιος νοιάζεται και μεριμνά για την ευτυχία του και την ικανοποίησή του από την εργασία του.

Με την εισαγωγή της θεωρίας του Ανθρώπινου Δυναμικού κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του ‘50, έχουμε μια στροφή στη Διοικητική επιστήμη όχι μόνο στις ανθρώπινες σχέσεις, αλλά και στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού (στην περίπτωσή μας, ο οργανισμός είναι η σχολική κοινότητα). Η πεποίθηση εδώ είναι ότι η ικανοποίηση των εργαζομένων θα προκύψει από τις επιτυχίες που θα έχουν στο χώρο της δουλειάς τους, ιδιαίτερα όταν νιώθουν ότι παράγουν σημαντικό έργο του οποίου βλέπουν τα αποτελέσματα και το οποίο, παράλληλα, τους προσφέρει ηθική ικανοποίηση. Ένα άλλο βασικό σημείο είναι ότι ο εργαζόμενος γίνεται πιο παραγωγικός και ποιοτικός στην εργασία του όταν πιστεύει ότι οι αμοιβές (υλικές και ηθικές) θα αυξηθούν ανάλογα με την προσπάθεια που καταβάλλει στο χώρο εργασίας του. Έτσι δημιουργήθηκε η συμμετοχική αντίληψη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με κύρια βάση ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν και μπορούν να αποφασίσουν τι θα διδάξουν και πώς θα το διδάξουν (Creemers, 1994). Ενδεικτικό μέρος αυτού του διαλόγου αποτελεί η πρόταση για δημιουργία «δικτύων εμπιστοσύνης», δηλαδή κοινοτήτων εκπαιδευτικών που να αξιοποιούν και στο πεδίο της αξιολόγησης την προστιθέμενη αξία της γνώσης (τη γνωστική υπεραξία) που προκύπτει από την εμπειρία (Τζουμέρκας, 2008). Πάντως, πρέπει να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση ως γνωστικό αντικείμενο έκανε την εμφάνισή του πολύ αργά στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση (Everard&Morris, 1999).

Επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Υπάρχουν διάφορα επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (π.χ. Δημητρόπουλος, 2002; Χανιωτάκης & Καψάλης, 2002; Κουτούζης, 2003). Συνήθως τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης αμφισβητούν τις προϋποθέσεις μιας αντικειμενικής αξιολόγησης καθώς και τους στόχους που θα υπηρετήσει αλλά όχι την ίδια την αξιολόγηση ως επιστημονική διαδικασία. Πρόκειται για προβληματισμό και καχυποψία που στην ελληνική πραγματικότητα προέρχεται από τον τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού κατά το παρελθόν (επιθεωρητισμός). Τα κυριότερα επιχειρήματα είναι (Παλαιοκρασάς, κ.ά. 1997):

- Ο εκπαιδευτικός είναι ένας επιστήμονας ο οποίος διαθέτει την επάρκεια και την ευσυνειδησία να επιτελεί το έργο του σωστά και δε χρειάζεται την αξιολόγηση για να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του.
- Ο εκπαιδευτικός δεν έχει αντίρρηση να αξιολογείται, αρκεί να βρεθεί αντικειμενικός τρόπος αξιολόγησης και ο αξιολογητής του να είναι κατάλληλα καταρτισμένος.
- Η αξιολόγηση θεωρείται ως μέσο χειραγώγησης του δασκάλου. Με την αξιολόγηση επιβάλλεται στην εκπαίδευση η κυρίαρχη ιδεολογία.
- Η αξιολόγηση προκαλεί άγχος στον εκπαιδευτικό, που είναι δυνατόν να προκαλέσει μειωμένη απόδοση.
- Μια κακή αξιολόγηση επηρεάζει ή/και καταστρέφει την εμπιστοσύνη που πρέπει να διέπει τη σχέση αξιολογητή και αξιολογούμενου, προκειμένου να υλοποιηθεί σωστά η παιδαγωγική λειτουργία.
- Η αξιολόγηση της διδασκαλίας δεν είναι εύκολο να πραγματοποιηθεί με αξιόπιστο τρόπο διότι είναι μια ιδιαίτερα σύνθετη λειτουργία.
- Η αξιολόγηση ενδέχεται να δημιουργήσει σε κάποιους γονείς την αίσθηση ότι υπεύθυνος για τα όποια μαθησιακά προβλήματα των παιδιών του είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός.
- Το κύρος των αξιολογητών δεν είναι πάντα αυξημένο.
- Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω παρατήρησης διδασκαλιών του, μπορεί να περιορίσει την ελευθερία της διδασκαλίας αυτής.

Τα σημαντικότερα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης είναι (Pashiardis, 1997; KyriakidesandCampbell, 2000; Πασιαρδής&Πασιαρδή, 2000; Δημητρόπουλος, 2002):

- Εναρμόνιση με τα εκπαιδευτικά συστήματα των άλλων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Διερεύνηση πιθανής βελτίωσης του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία και λειτουργού.
- Η αξιολόγηση αναδεικνύει τις όποιες αδυναμίες και ελλείψεις του εκπαιδευτικού.
- Μια καλοπροαίρετη αξιολόγηση μπορεί να συνδυαστεί με τη συμβουλευτική και να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναθεωρήσουν κάποιες διδακτικές πρακτικές.
- Αυξάνεται η υπευθυνότητα του εκπαιδευτικού.
- Η αξιολόγηση βοηθά να βρεθούν και να ανταμειφθούν (ή να αξιοποιηθούν κατάλληλα) εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που διακρίνονται στο έργο τους και ταυτόχρονα να υποστηριχθούν με κατάλληλη βοήθεια αυτοί που πιθανώς υστερούν.
- Η αξιολόγηση συνδράμει θετικά στην απόφαση για μονιμοποίηση ή/και προαγωγή κάποιου εκπαιδευτικού.
- Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας είναι δυνατόν να εξασφαλιστεί η αξιοκρατία.

Προβλήματα στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

Το θέμα των αξιολογητών των εκπαιδευτικών είναι ένα από τα δυσκολότερα προβλήματα που έχει να αντιμετωπίσει η Παιδαγωγική Επιστήμη. Οι δυσκολίες προκύπτουν λόγω της ευαισθησίας που υπάρχει πάνω στο θέμα αυτό. Τα κυριότερα προβλήματα που μπορούν να υπάρξουν σε μια προσπάθεια αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού είναι (π.χ. Παπακωνσταντίνου, 1988; Δημητρόπουλος, 2002):

(1) Τα κριτήρια με τα οποία θα αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός, καθώς απουσιάζει ένα πρότυπο αποδεκτό από όλους τους ειδικούς και τους εκπαιδευτικούς.

(2) Ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και ο τρόπος που θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματά της (αν θα αξιοποιηθούν ποτέ).

(3) Όταν πρόκειται για αξιολόγηση ατόμων, η απόλυτη αντικειμενικότητα είναι μάλλον ανέφικτη, διότι υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις και διάφορες στους ανθρώπινους χαρακτήρες.

(4) Η ιδιαιτερότητα του διδακτικού έργου. Δεν είναι εύκολο να προσδιορίσει κάποιος τους λόγους που θα χαρακτήριζε ως καλό έναν εκπαιδευτικό ενώ μπορεί να το κάνει ευκολότερα για κάποιον άλλον επαγγελματία (π.χ. μηχανικό, δικηγόρο κλπ.).

(5) Το θέμα της αξιολόγησης του Έλληνα εκπαιδευτικού συνήθως δεν αντιμετωπίζεται από την πολιτεία και τον εκπαιδευτικό κόσμο ως επιστημονικό και παιδαγωγικό αλλά πολιτικό (για τις εκάστοτε κυβερνήσεις) και συντεχνιακό (για τις εκπαιδευτικές οργανώσεις).

(6) Η αμφισβήτηση του κύρους και της αξιοκρατικής επιλογής των ατόμων που στελεχώνουν τις θέσεις των εν δυνάμει αξιολογητών (π.χ. Διευθυντές Σχολείων, Σχολικοί Σύμβουλοι κλπ.).

Το νομικό πλαίσιο της αξιολόγησης

Αρκετές έρευνες σε σχολεία της Ευρώπης και των Η.Π.Α. (π.χ. Fuller, 1987) έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι απογοητευμένοι από το ισχύον σύστημα αξιολόγησης στις χώρες τους, που συνήθως εξαντλείται στην εξωτερική αξιολόγηση από κάποιον «φωτισμένο». Το ίδιο ίσχυε και στην Ελλάδα όταν υπήρχε το σύστημα του Επιθεωρητισμού, δηλαδή μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του ’80 (Βερδής, 2001). Ο θεσμός του Επιθεωρητή ήταν από τους μακροβιότερους και βασικότερους, τόσο στη διοίκηση, όσο και στην εποπτεία της ελληνικής εκπαίδευσης. Πρωτοεμφανίστηκε στον νόμο Περί Δημοτικών Σχολείων του 1834. Έκτοτε άλλαξε αρκετές φορές σε διάφορα σημεία του αλλά το πνεύμα του παρέμεινε το ίδιο. Το 1970 το Ν.Δ. 651/70 προέβλεπε πέντε επάλληλα επίπεδα διοίκησης και εποπτείας της Εκπαίδευσης με επικεφαλής τον Εκπαιδευτικό Σύμβουλο με δύο Γενικούς Επιθεωρητές για κάθε Ανώτερη Εκπαιδευτική Περιφέρεια. Σε επίπεδο νομού, επικεφαλής ήταν ο Νομαρχιακός Επιθεωρητής και σε επίπεδο Εκπαιδευτικής Περιφέρειας ο Επιθεωρητής. Το 1976, ο νόμος 309/76 δημιούργησε 16 θέσεις Εποπτών, επικεφαλής αντιστοίχων περιφερειών και 240 θέσεις Επιθεωρητών (Μαυρογιώργος, 1993; Δημητρόπουλος, 2002).

Όσον αφορά στην αρμοδιότητα των Επιθεωρητών να συντάσσουν τις αξιολογικές εκθέσεις των εκπαιδευτικών ήταν το κυριότερο σημείο κριτικής του θεσμού από τους εκπαιδευτικούς κυρίως τη μεταπολιτευτική περίοδο. Ο ρόλος του Επιθεωρητή στην υλοποίηση της σχολικής γνώσης ήταν ρόλος ελέγχου και αξιολόγησης της σχολικής εργασίας και ιδιαίτερα της διδακτικής (Μπουζάκης, 2005). Η επιθεώρηση, δηλαδή ο άμεσος έλεγχος του εκπαιδευτικού ακολουθούσε κάποια «αξιολογικά» κριτήρια: α) την ευσυνειδησία, β) την ηθική ποιότητα και το χαρακτήρα, γ) τη συμπεριφορά του, η οποία έπρεπε να συνάδει με τα ιδεώδη της ελληνικής φυλής («νομιμόφρων και ευπειθής», «να εμφορείται από υγιείς εθνικές αρχές»), δ) τα κοινωνικά φρονήματα και τις πολιτικές πεποιθήσεις κινούμενα αυστηρώς εντός των εθνικών πλαισίων, ε) την υπηρεσιακή ικανότητα και δραστηριότητα (Πασιαρδής, 1996).

Από τις αρχές της δεκαετίας του ’80 στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας δεν υπάρχει σύστημα αξιολόγησης, αφού ο θεσμός των Σχολικών Συμβούλων που ακολούθησε τον θεσμό του Επιθεωρητή δεν είχε στην ουσία ως στόχο να αξιολογήσει σε ατομικό επίπεδο τον εκπαιδευτικό και το έργο του αλλά μόνο να τον βοηθήσει σ’ αυτό.

Πιο συγκεκριμένα, με το νόμο 1304/1982, με το Π.Δ. 214/1984 και κυρίως με το νόμο 1566/1985, προβλέπονταν η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού να γίνεται με εκθέσεις υπηρεσιακής ευδοκιμότητας, που συντάσσονται από τον Διευθυντή, τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο και τον οικείο Προϊστάμενο Γραφείου. Τα συμπεράσματα αυτών των αξιολογικών εκθέσεων θα χρησιμοποιούνταν για κρίση της μονιμότητας του εκπαιδευτικού, για έλεγχο τυχόν ανεπάρκειάς του και για κρίσεις βαθμολογικών προαγωγών καθώς και για κατάληψη θέσεων στελεχών. Στην πράξη, αυτές οι εκθέσεις περιορίστηκαν μόνο για την κρίση μονιμοποίησης του εκπαιδευτικού μετά από τη συμπλήρωση δύο ετών προϋπηρεσίας και σχεδόν πάντα ήταν θετικές, δηλαδή κατέληξαν να είναι μία τυπική διαδικασία, διότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί απέρριψαν τη νέου τύπου επιχειρούμενη αξιολόγηση και οι αντιδράσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων ήταν μεγάλες (Πασιαρδής, 2004).

Επίσης, με Π.Δ. του 1988 προβλέφθηκε, εκτός από τον Διευθυντή και τον Σχολικό Σύμβουλο, να αξιολογεί τον εαυτό του και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός (Ρηγοπούλου-Σεραφείμ, 2002). Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα χρησιμοποιούνταν μόνο σε περίπτωση ανεπάρκειας του εκπαιδευτικού προκειμένου να ληφθεί μέριμνα για βελτίωσή του μέσω συστάσεων, συμβουλών και επιμόρφωσης. Διαφορετικά, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα αξιοποιούνταν για την αξιολόγηση γενικά του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος και όχι για τις προαγωγές και κρίσεις των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, κίνητρα σε όσους επιθυμούν να εξελιχθούν και να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης έδωσε ο νόμος 2043/1992 (κυρίως μέσω του Π.Δ. 320/1993), όπου η βαθμολόγηση του εκπαιδευτικού (από το Διευθυντή και το Σχολικό Σύμβουλο) καθορίστηκε να γίνεται αριθμητικά σε 100βάθμια κλίμακα (και όχι απλά περιγραφικά όπως προβλέπονταν μέχρι τότε). Όμως, και αυτές οι διατάξεις παρέμειναν στα χαρτιά και δεν εφαρμόστηκαν ποτέ, διότι καταγγέλθηκαν από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών ως αστυνόμευση της διδακτικής πράξης και επιστροφή στον «επιθεωρητισμό».

Τη δημιουργία Σώματος Μονίμων Αξιολογητών προέβλεπε ο 2525/1997 (http://kesyp-agr.ait.sch.gr/Nomoi/NomoiYpourgikewsApofEg.htm), ο οποίος καθόρισε ένα σύστημα αξιολόγησης τόσο των εκπαιδευτικών, όσο των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικότερα. Στόχος του ήταν η διαπίστωση των αδυναμιών και η ανατροφοδότηση του συστήματος αλλά και η παροχή κινήτρων σε όσους εκπαιδευτικούς επιθυμούσαν να εξελιχθούν επαγγελματικά (Ζουγανέλη, κ.ά., 2007). Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στην ετήσια αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Και στον τελευταίο νόμο περί εκπαιδευτικής αξιολόγησης, τον 2986/2002 (http://anaplous.tripod.com/index04.htm), ο οποίος κατήργησε το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών και έδωσε προτεραιότητα στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών που κρίνονται για μονιμοποίηση και αυτών που επιθυμούν να καταλάβουν θέσεις στελεχών (δημιουργία κινήτρων), στην αξιολόγηση προβλέπονταν να συμμετέχουν ο Διευθυντής και ο οικείος Σχολικός Σύμβουλος, οι οποίοι προβλέπονταν να αξιολογούν το έργο του εκπαιδευτικού Όμως, αν και ο 2986/2002 προβλέπει τους σκοπούς της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, ποιοι εκπαιδευτικοί έχουν προτεραιότητα να αξιολογηθούν και από ποιους, καθώς και τη διαδικασία αξιολόγησης και υποβολής ενστάσεων από πλευράς εκπαιδευτικών, δεν περιγράφει με σαφήνεια τους άξονες και τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία θα πραγματοποιηθεί αυτή η αξιολόγηση. Βέβαια, η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, όπως αποτυπώθηκε τους νόμους 2525/1997 και 2986/2002, δεν εφαρμόστηκε ποτέ στην πράξη καθώς οι αντιστάσεις που προέβαλαν οι εκπαιδευτικοί ήταν μεγάλες και δεν υπήρχε, από πλευράς πολιτείας, καμία πρόθεση σύγκρουσης με αυτούς (Κυριακίδης, 2001).

Αντί επιλόγου

Όπως διαπιστώνεται, μετά τον Επιθεωρητισμό και τα όσα αρνητικά τον συνόδευαν, τα τελευταία 30 περίπου χρόνια, ενώ έγιναν κάποιες προσπάθειες καθιέρωσης ενός συστήματος αξιολόγησης, με παρόμοιο πνεύμα οι περισσότερες, έπεσαν στο κενό διότι δεν προχώρησε η υλοποίηση κανενός από αυτά τα θεσμοθετημένα συστήματα. Ουσιαστικά δηλαδή, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στερούνται κάθε αξιολόγησης και, παράλληλα, κινήτρων για τη βελτίωσή τους εδώ και πολλά χρόνια (Κουτελάκης, 2003). Έτσι, φτάσαμε στο γνωστό και πρόσφατο Π.Δ. 152/2013 το οποίο ήταν το πρώτο νομοθέτημα για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, το οποίο εφαρμόστηκε σε κάποιο αρχικό στάδιο μετά από όλα αυτά τα χρόνια απουσίας της αξιολόγησης (πραγματοποιήθηκαν επιμορφώσεις στελεχών, αξιολόγηση Περιφερειακών Δ/ντών, Σχολικών Συμβούλων, Δ/ντών Εκπαίδευσης και, μέχρι σχεδόν το τελικό στάδιο, αξιολόγηση των διευθυντών των σχολικών μονάδων). Το συγκεκριμένο Π.Δ. έπαψε να ισχύει το Μάρτιο του 2015.

Πέρα από τις προσωπικές, συνδικαλιστικές ή επιστημονικές απόψεις που μπορεί να έχει καθένας εκπαιδευτικός, στέλεχος ή μη, συνδικαλιστής ή μη, ένα πρέπει να θεωρείται βέβαιο: οι όποιες διαφορετικές απόψεις υπάρχουν για το θέμα δεν πρέπει να απειλούν την ενότητα του εκπαιδευτικού κλάδου, αλλά να γίνονται αφορμή για εποικοδομητικό διάλογο με στόχο πάντα την πληρέστερη επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης.

Αναφορές

Bamburg, J.D. and Andrews R.L. (1991). Schools, Goals, Principal and Achievement. School Effectiveness and School Improvement, 2 (3), 175-191.

Barkley, St., & Cohn, R. (1999). Professional growth plans offer alternative to teacher checklists. The School Administrator Web Edition, στηνηλεκτρονικήδιεύθυνση: www.aasa.org.

Campbell, R. J. (2001). Teacher Accountability: some reflections on the English model since 1988. Πρακτικά ΣυνεδρίουΕκπαιδευτικού ΟμίλουΚύπρου, Λευκωσία.

Cheng, Y.C. &Tsui, T. (1999). Multimodels of teacher effectiveness: Implications for research. The Journal of Educational Research, 92(3), 141-150.

Freiberg, M., Zbikowski, J., &Ganser, T. (1996). Where do we go from here? Decisions and dilemmas of teacher mentors. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.

Fuller, B. (1987). School effects in the Third World. Review of Educational Research, 57 (3), 255-292.

Kelly, C. (1999). The motivational impact of school based performance rewards. Journal of Personnel Evaluation in Education, 12, 309–26.

Kyriakides, L. & Campbell, R.J. (2000). School self-evaluation and accountability: a theoretical analysis. Proceedings of the 6th Annual Conference of UK Evaluation Society, London, UK.

MacBeth, J. (1999). Schools Must Speak for Themselves: the Case for School Self-evaluation, London, Routledge.

Pashiardis, P. (1997). Towards Effectiveness: what do secondary school leaders need in Cyprus? British Journal of In-service education, 23(2), 267-282.

Stronge, J. H. (1997). Evaluating Teaching: A Guide to current thinking and practice. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Worthen, B. R. & Sanders, J.R. (1987). Educational Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines, N.Y.: Longman.

Wright, S.P.; Horn, S.P. & Sanders, W.L. (1997). Teacher and classroom context effects on students' achievement: Implications for teacher evaluation. Journal of Personnel Evaluation in Education, 11(1), 57-67.

Αθανασίου, Λ. (1990). Η αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο: Από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο. Επιστημονική Επετηρίδα τουΤμήματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 83-130.

Αθανασούλα Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., (1999). Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. ΠΑΤΡΑ: ΕΑΠ.

Ανδρεαδάκης, Ν., Ξανθάκου, Γ. (2006). Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού: επιπτώσεις στο έργο του και

τεχνικές που συνεισφέρουν στη συστηματοποίησή της, Το Βήμα Κοινωνικών Επιστημών, 49, 225-250.
Βερδής, Α. (2001). Αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, ποιότητα: Αποσαφηνίσεις και συσχετίσεις. Στο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;, 97-106, Αθήνα: Μεταίχμιο.
Βλάχος, Δ. (2007). Διερεύνηση της ποιότητας της εκπαίδευσης: Βασικές αρχές και σχεδιασμός της έρευνας, Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, τ. 13, 5-9.
Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2002). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Η αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπ/κού Έργου, Αθήνα: Γρηγόρη.
Εθνικό Συμβούλιο παιδείας (2009). Έκθεση Επιτροπής για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Αθήνα..
Ζουγανέλη, Κ., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. &Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Τεύχος 13.
Κασσωτάκης, Μ. (1989). Αξιολόγηση διδασκαλίας, Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια (τόμος 2ος), 617-620, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Κατσαρού Ε., &Δεδούλη Μ. (2008). Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο του Γ ΚΠΣ/ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ/ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1/Κατηγορία Πράξεων 2.1.1. στ: «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης». Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Κουλούρη, Χ. (2014) Ιστορία και ιστοριογραφία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, Διλήμματα και στερεότυπα στο Η Ελλάδα της νεωτερικότητας: Κοινωνικές κρίσεις και ιδεολογικά διλήμματα 19ος - 20ός αιώνας: Κείμενα για την Ρένα Σταυρίδη – Πατρικίου, συλλογικός τόμος, Αθήνα: Παπαζήσης
Κουτελάκης, Χ. (2003). Σκέψεις και προτάσεις για την υποστήριξη της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Τα Εκπαιδευτικά, 65-66, 250-257.
Κουτούζης, Μ. (2003). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Εξηγήσεις και παρεξηγήσεις. Η ΛέσχητωνΕκπαιδευτικών, 30, 28-29.
Κουτούζης, Μ. &Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα, στο Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Γ', Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
Κυριακίδης, Λ. (2001). Συμμετοχική αξιολόγηση σχολικής μονάδας για σκοπούς βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς της. Στο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;, 250-261, Αθήνα: Μεταίχμιο.
Μαυρογιώργος, Γ. (1993). Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
Μπαγάκης, Γ. (2001). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου, Αθήνα: Μεταίχμιο.
Μπουζάκης, Σ. (2005). Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, β' Τόμος, Δ' Έκδοση, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.
Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. &Πετρίδου, Ε. (2001). Αποτελεσματική Εκπαίδευση: πρόταση έρευνας αξιολόγησης μεταπτυχιακών προγραμμάτων στη διοίκηση επιχειρήσεων. ΤιμητικόςτόμοςΟμότιμης Καθηγήτριας Λ. Νικολάου-Σμοκοβίτη, σελ. 1158-1172.
Παλαιοκρασάς Σ., Δημητρόπουλος Σ. & Κωστάκη Α. &Βρετάκου Β., (1997). «Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής», Κ.Π.Ε.Ε. Αθήνα : Ιων.
Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο, Αθήνα: Έκφραση.
Πασιαρδής, Π. (1996). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, Αθήνα: Γρηγόρης.
Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή, Αθήνα: Μεταίχμιο.
Πασιαρδής, Π., Πασιαρδή, Γ. (2000). Αποτελεσματικά Σχολεία. Πραγματικότητα ή ουτοπία, Αθήνα: τυπωθήτω-Δαρδανός.
Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. &Τσάκκιρος, Α. (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών, 269-296, Αθήνα: Έλλην.
Ρηγοπούλου-Σεραφείμ, Ε. (2002). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και συναίνεση. Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, 28, 38-39.
Μιχαήλ, Κ., Σαββίδης, Ι., Στυλιανίδης, Μ., Τσιάκκιρος, Α., Πασιαρδής, Π., (2003). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργών: Μια νέα προσέγγιση, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 36.
Σολομών, Ι. (1998). Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων. Virtual school, The sciences of education on line, 1(2), στηνηλεκτρονικήδιεύθυνση: www.auth.gr/virtualschool/1.2/ TheoryResearch/CongressSolomon.html.
Σολομών, Ι. Τσατσαρώνη, Α. και Κότσιρα, Α. (1999). Αξιολόγηση: Η κοινωνική συγκρότηση των κειμένων, στο: Το Εικονικό Σχολείο, VirtualSchool , Τομ. 1(4).
Τζουμέρκας, Ι. (2008). Η έννοια της καινοτομίας στη δημόσια εκπαίδευση- Αυτοτροφοδοτούμενα δίκτυα εμπιστοσύνης και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, Πρακτικά συνεδρίου Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις- Αποτελέσματα – Προοπτικές, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Χανιωτάκης, Ν., Καψάλης, Α. (2002). Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

ΕπιστήμεςΑγωγής, 2/2002, 27-37.
Χουλιάρα, Ξ. (2010). Η Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οργανισμών και ιδρυμάτων, η συστημική θεωρία και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, OpenEducation - TheJournalforOpenandDistanceEducationandEducationalTechnology, Volume 6, Number 1 & 2, Sectionone, σελ. 201-220.

Αξιολόγηση εκπαιδευτικών Πληροφορικής Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης: μια συγκριτική μελέτη

Κολοκοτρώνης Δημήτριος
Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής,
kolokotr@sch.gr

Λιόβας Δημήτριος
Υπ. ΚΕ ΠΛΗΝΕΤ Λάρισας,
liovasjim@yahoo.gr

Λιάκος Ηλίας
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής,
liakosil@gmail.com

Σταθόπουλος Κωνσταντίνος
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής,
cvstathopoulos@gmail.com

Περίληψη

Το πρόσφατο εγχείρημα εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δημιούργησε ευρύ προβληματισμό στον εκπαιδευτικό κόσμο και προκάλεσε πολλές συζητήσεις και, κάποιες φορές, συγκρούσεις. Εξαίρεση δεν αποτέλεσαν ούτε οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας Πληροφορικής. Η παρούσα εργασία αποτυπώνει τις απόψεις τους σε σχέση με κάποιες πτυχές του ζητήματος της αξιολόγησης, μετά από σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε πανελλαδικό επίπεδο. Επίσης, αναλύει και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη συγκριτική μελέτη των απαντήσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών Πληροφορικής που υπηρετούν στην Α/θμια και αυτών που υπηρετούν στη Β/θμια εκπαίδευση. Τέλος, παραθέτει χρήσιμα συμπεράσματα που εξάγονται από τη μελέτη των αποτελεσμάτων αυτής της έρευνας.

Λέξεις κλειδιά:αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, εκπαιδευτικοί Πληροφορικής

Εισαγωγή

Η στρατηγική σημασία της αξιολόγησης για την ποιοτική ανάπτυξη και λειτουργική αποτελεσματικότητα κάθε μορφής συστήματος, πολύ περισσότερο της εκπαίδευσης, δεν μπορεί να αμφισβητείται. Για τον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο, η ευρύτερη επιστημονική και πολιτική συναίνεση της αναγκαιότητάς της αποτελεί γεγονός. Η ανάγκη της αξιολόγησης κάθε προϊόντος γενικότερα, αλλά και των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων ειδικότερα, έχει αναγνωριστεί παγκοσμίως σε τέτοιο βαθμό, ώστε πολλοί να μιλάνε από τη δεκαετία του ’80 για την αξιολόγηση ως ένα ξεχωριστό κλάδο των κοινωνικών επιστημών με δικές της θεωρίες, μεθοδολογίες και εργαλεία (π.χ. Worthen&Sanders, 1987).

Αν ο ρόλος της εκπαίδευσης συμβάλλει στην κατανόηση των πολύπλοκων και βαθύτερων σχέσεων του κόσμου, η αξιολόγηση μάλλον αποτελεί τον κρίσιμο και καθοριστικό μηχανισμό της ανάπτυξης και ποιοτικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Αναμφίβολα, κυρίαρχος στόχος της αξιολόγησης είναι η βελτίωση της ποιότητας της παρεχομένης εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια εκδηλώνεται μεγάλο ενδιαφέρον, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, για τα ζητήματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση έχει διάφορες μορφές – τύπους ανάλογα με τη χρονική σχέση της με την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και με το σκοπό για τον οποίο πραγματοποιείται (Δημητρόπουλος, 2002; Scriven, 1994):

α) όταν γίνεται πριν από την έναρξη του εκπαιδευτικού προγράμματος ονομάζεται προκαταρκτική και σχετίζεται με την εκτίμηση των αναγκών και τη σχεδίαση του προγράμματος,

β) όταν η αξιολόγηση γίνεται κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος ονομάζεται διαμορφωτική και σχετίζεται με τη διαδικασία εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος (π.χ. με τη διδασκαλία),

γ) όταν η αξιολόγηση γίνεται μετά τη λήξη του εκπαιδευτικού προγράμματος ονομάζεται τελική ή συνολική και σχετίζεται με την εκτίμηση του αποτελέσματος από τη διεξαγωγή του προγράμματος,

δ) όταν γίνεται περαιτέρω αξιολόγηση μετά τη λήξη της συνολικής αξιολόγησης, τότε αυτή ονομάζεται μετα-αξιολόγηση και σχετίζεται με τη χρησιμότητα και την αξιοποίηση των συμπερασμάτων που προέκυψαν από την πραγματοποίηση των προηγούμενων σταδίων αξιολόγησης.

Τα αντικείμενα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες: α) σ' αυτά που αφορούν στους έμψυχους συντελεστές και β) σ' αυτά που αφορούν στους μη έμψυχους παράγοντες, δηλαδή αντικείμενο αξιολόγησης θεωρείται καθετί έμψυχο ή άψυχο που σχετίζεται με την εκπαιδευτική διαδικασία (πρόσωπο, πράγμα, θεσμός, μέτρο, πρόγραμμα ή διαδικασία), αφού το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί μια ενιαία ολότητα, κάθε μέρος του οποίου συντελεί στην αποτελεσματικότητα του έργου που επιτελείται.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι η πιο προβληματική διάσταση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. η προβληματική για την αποτελεσματικότητα ή μη του εκπαιδευτικού στον ελληνικό χώρο απασχόλησε τους ερευνητές σχετικά πρόσφατα (π.χ. Ματσαγγούρας, 2000; Τριλιανός, 2000). Σύμφωνα με τους Ανδρεαδάκη και Καδιανάκη (2010) και την Παμουκτσόγλου (2001) τα βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού είναι (στα ίδια περίπου χαρακτηριστικά καταλήγουν και έρευνες από το διεθνή χώρο, π.χ. Fielding, 1997; MacBeath, 2001):

- Η αγάπη για τους μαθητές.
- Η θέληση, το μεράκι, η όρεξη για δουλειά, η συνειδητή κλίση και η επιλογή για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.
- Η επιμονή και η υπομονή του για την διεκπεραίωση των καθηκόντων του, ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς του.
- Η αυτοαξιολόγηση, στην κατεύθυνση της αυτοβελτίωσης.
- Η σαφήνεια των οδηγιών.
- Η επικοινωνία.
- Ο ενθουσιασμός.
- Η αίσθηση του χιούμορ.
- Η εποικοδομητική εξήγηση.
- Ο προγραμματισμός και σχεδιασμός της διδασκαλίας.
- Η εμπλοκή των μαθητών.
- Η σωστή χρήση του μαθησιακού χρόνου.
- Το κλίμα της τάξης.
- Η χρήση ποικίλων μεθοδολογικών προσεγγίσεων και εποπτικών μέσων.
- Η ώριμη, ολοκληρωμένη και ισορροπημένη προσωπικότητα καθώς και η ψυχική υγεία του.

Όμως, η ιδιαιτερότητες που συγκεντρώνει η διαδικασία της διδασκαλίας και οι διαφορετικές συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών δεν επιτρέπουν να διακρίνουμε

εύκολα τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό από τον αναποτελεσματικό (Ανδρεαδάκης, κ.ά., 2008; Μαγγόπουλος, 2005).

Στους σκοπούς της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών εντάσσονται τα ακόλουθα (Δεληγιάννη, 2002; Σιάρκος, 2003):

α) η ενίσχυση της αυτογνωσίας τους ως προς την επιστημονική τους συγκρότηση, την παιδαγωγική τους κατάρτιση και τη διδακτική τους ευστοχία,

β) ο σχηματισμός θεμελιωμένης εικόνας για την απόδοση στο έργο τους,

γ) η προσπάθεια βελτίωσης της προσφοράς τους στο μαθητή με την αξιοποίηση των διαπιστώσεων και οδηγιών των αξιολογητών,

δ) η επισήμανση των αδυναμιών τους στην προσφορά του διδακτικού τους έργου και η προσπάθεια εξάλειψης αυτών,

ε) η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του έργου τους και η παροχή κινήτρων σε όσους επιθυμούν να εξελιχθούν και να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης και

στ) η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσής τους και ο προσδιορισμός του περιεχομένου της επιμόρφωσης.

Ο Μαυρογιώργος (1993, σελ. 146) επισημαίνει τα εξής σημαντικά ερωτήματα σχετικά με το σκοπό της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού: «Είναι η εξυπηρέτηση των αναγκών του εκπαιδευτικού; Ή ανατροφοδότηση για τη διαμόρφωση επιμορφωτικής πολιτικής ή την αναμόρφωση της βασικής επαγγελματικής του εκπαίδευσης; Ή δημιουργία προϋποθέσεων αυτο-εξέλιξης, αυτο-μόρφωσης και αυτο-προσδιορισμού; Ή εξυπηρέτηση των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος; Ή μονιμοποίηση ή βαθμολογική προαγωγή του εκπαιδευτικού; Ή άσκηση ελέγχου για τη συμμόρφωση του εκπαιδευτικού στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική;».

Το Π.Δ. 152/2013 αποτέλεσε την πρόσφατη προσπάθεια της πολιτείας για την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (δεν προβλεπόταν η αξιολόγηση μη έμψυχωνπαραγόντων). Αυτό όριζε ως σκοπό της αξιολόγησης τη συμβολή της στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου προς όφελος των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της κοινωνίας. Επίσης, όριζε 5 κατηγορίες κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού:

Α) Κατηγορία Ι – Εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Β) Κατηγορία ΙΙ – Σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας.

Γ) Κατηγορία ΙΙΙ – Διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών.

Δ) Κατηγορία ΙV – Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια.

Ε) Κατηγορία V – Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Για την αξιολόγηση χρησιμοποιούνταν τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα («ελλιπής», «επαρκής», «πολύ καλός» ή «εξαιρετικός»). Μετά την κατάταξη του αξιολογούμενου σε κάποια από τις τέσσερις βαθμίδες, ο αξιολογητής προέβαινε στην ακριβή αποτίμηση της κάθε κατηγορίας κριτηρίων με χρήση εκατοντάβαθμης αριθμητικής κλίμακας.

Το εγχείρημα εφαρμόστηκε μέχρι κάποιο βαθμό: επιμορφώθηκαν τα στελέχη της εκπαίδευσης (Περιφερειακοί Δ/ντές, Σχολικοί Σύμβουλοι, Δ/ντές Εκπαίδευσης και Δ/ντές σχολικών μονάδων) και αξιολογήθηκαν όλα τα στελέχη εκτός από τους διευθυντές σχολικών μονάδων, η αξιολόγηση των οποίων ξεκίνησε μεν αλλά δεν ολοκληρώθηκε ποτέ.

Το πολύ βραχύ αυτό χρονικό διάστημα εφαρμογής της αξιολόγησης δεν επέτρεψε τη διενέργεια επιστημονικών ερευνών σχετικά με την αποτίμηση των αποτελεσμάτων της καθώς και της διαδικασίας υλοποίησής της. Όμως, το διάστημα αυτό ήταν αρκετό για να αναπτυχθούν διάφοροι προβληματισμοί στην εκπαιδευτική κοινότητα σχετικά με τους στόχους της αξιολόγησης, τη δυνατότητα ακριβούς αποτίμησης του εκπαιδευτικού

αποτελέσματος και τον αξιοκρατικό ή μη τρόπο διενέργειάς της. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια έρευνα που προσπάθησε να αποτυπώσει κάποιους από τους προβληματισμούς αυτούς σε μια συγκεκριμένη ειδικότητα εκπαιδευτικών, των Πληροφορικών που υπηρετούν στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση.

Περιγραφή της έρευνας

Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου τους έχει πραγματοποιηθεί στο παρελθόν μέσω διάφορων ερευνών (π.χ. Μαγγόπουλος, 2005) και είναι χρήσιμη διότι συνεισφέρει στον εντοπισμό του βαθμού στον οποίο γίνεται αποδεκτό το σύστημα αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς, στον εντοπισμό των σημείων στα οποία οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται σε σχέση με τα στοιχεία του συστήματος αξιολόγησης καθώς και στην ανάδειξη της αίσθησης ότι η αξιολόγηση αποτελεί κοινή ευθύνη όλων των εμπλεκομένων.

Η παρούσα έρευνα αφορούσε και είχε ως σκοπό τη διερεύνηση και μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών Πληροφορικής γενικότερα αλλά και πιο ειδικά, δηλαδή σε σχέση με την αξιολόγησή τους με βάση το Π.Δ. 152/2013.Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν 141 εκπαιδευτικοί ειδικότητας Πληροφορικής, μόνιμοι και αναπληρωτές, της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που εργάζονταν σε σχολεία όλης της επικράτειας (πανελλαδικό δείγμα, 33 από Πρωτοβάθμια και 108 από Δευτεροβάθμια εκπαίδευση).Οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας Πληροφορικής διαθέτουν κάποια ιδιαίτερα στοιχεία μέσα στον εκπαιδευτικό χώρο: είναι νεαρής συνήθως ηλικίας, με τεχνοκρατική μερικές φορές αντίληψη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αρκετές φορές με μεταπτυχιακές σπουδές. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2014.

Λόγω της φύσης του προβλήματος και του σκοπού της έρευνας αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο συλλογής δεδομένων το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, τα οποίο έχει όλα τα χαρακτηριστικά ενός έντυπου ερωτηματολογίου, αφού πρώτα συνήθως σχεδιάζεται στο χαρτί και κατόπιν, μέσω μιας διαδικτυακής εφαρμογής, μεταφέρεται στον υπολογιστή. Στους εκπαιδευτικούς Πληροφορικής του δείγματος στάλθηκε με e-mail η ηλεκτρονική διεύθυνση (URL) του ερωτηματολογίου, ώστε να το απαντήσουν (https://docs.google.com/forms/d/1RYW2C6FcctbYMbcEw4l0yI398G-IASMMyNd MgZ Fu1g8/ viewform).

Στις περισσότερες ερωτήσεις κλειστού τύπου χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα Likert με τους εκπαιδευτικούς Πληροφορικής να καλούνται να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους για καθεμία από τις δηλώσεις που υπήρχαν στην ερώτηση. Συνήθως η κλίμακα Likert είχε ως εξής: α) συμφωνώ απόλυτα, πολύ σημαντικό, ναι, πολύ=5, β) συμφωνώ αρκετά, αρκετά σημαντικό, ναι, αρκετά=4, γ) ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, μέτριας σημασίας, ναι, μέτρια=3, δ) διαφωνώ αρκετά, λίγο σημαντικό, όχι λίγο=2, ε) διαφωνώ απόλυτα, καθόλου σημαντικό, όχι, καθόλου=1.

Αποτελέσματα

Αφού παρήλθε ο χρόνος των 15 ημερών που είχε δοθεί προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο, όλα τα δεδομένα που αποθηκεύτηκαν απομακρυσμένα, «μεταμορφώθηκαν» («κατέβηκαν» - download) σε τοπικό δίσκο υπολογιστή και, μέσα από μια δυνατότητα που παρέχει το περιβάλλον της εφαρμογής Google Docs, περάστηκαν σε περιβάλλον λογιστικών φύλλων (Excel) και αποθηκεύτηκαν σε τοπικό υπολογιστή. Στη συνέχεια, προχωρήσαμε στην ανάλυση περιεχομένου και την

κατηγοριοποίηση των απαντήσεων σε καθεμία από τις ανοικτές ερωτήσεις του μεθοδολογικού εργαλείου της έρευνας. Ακολούθησε η κωδικοποίηση των απαντήσεων των υποκειμένων σε όλες τις ερωτήσεις –ανοικτές και κλειστές- και στη συνέχεια εισήχθησαν τα ερευνητικά δεδομένα σε Η/Υ με τη βοήθεια του λογισμικού SPSS ώστε να μπορούν να τύχουν κατάλληλης στατιστικής επεξεργασίας.

Για λόγους αναγνωσιμότητας των σχετικών πινάκων, αναφέρουμε ότι μ.ο = 4,44 σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφώνησαν (κατά μέσο όρο) αρκετά (προς πολύ) με το εξεταζόμενο στοιχείο ή το θεώρησαν αρκετά (προς πολύ) σημαντικό. Αντίστοιχα, μέσος όρος 2,12 σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαφώνησαν (κατά μέσο όρο) αρκετά με το εξεταζόμενο στοιχείο ή το θεώρησαν λίγο σημαντικό.Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής, προκειμένου να ελεγχθεί η ύπαρξη συνάφειας ανάμεσα στην κατηγορική μεταβλητή «βαθμίδα στην οποία υπηρετεί ο εκπαιδευτικός» (με κατηγορίες 1=Α΄/θμια και 2=Β΄/θμια) και μια άλλη κατηγορική μεταβλητή, όπως π.χ. «δυνατότητα ένστασης» (με κατηγορίες 1=ναι και 2=όχι), εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο χ2.

Για τον έλεγχο της σχέσης ανάμεσα στην κατηγορική μεταβλητή με δυο κατηγορίες «βαθμίδα στην οποία υπηρετεί ο εκπαιδευτικός» (με κατηγορίες 1=Α΄/θμια και 2=Β΄/θμια) και μια ποιοτική μεταβλητή εφαρμόστηκε το t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Αν ο έλεγχος της ομοιογένειας των διασπορών της ποιοτικής μεταβλητής (που πραγματοποιήθηκε με το Levene’stest) έδειχνε ανομοιογένεια των τυπικών αποκλίσεων, τότε καταφεύγαμε σε προσαρμοσμένη τιμή του t-test για άνισες διασπορές.

Αξίζει, τέλος, να προστεθεί, ότι για όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου, ως ελάχιστο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας υιοθετήθηκε το p=.05. Προτιμήθηκε, μάλιστα, στις περιπτώσεις όπου εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, να αναγράφεται με έντονους χαρακτήρες στους σχετικούς πίνακες με την ακριβή του μάλιστα τιμή (βλ. στους πίνακες που ακολουθούν).

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τους φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, κατά φθίνουσα σειρά όσον αφορά το συνολικό μέσο όρο των απαντήσεων, συνοψίζονται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών Πληροφορικής Α΄/θμιας και Β΄/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με τους φορείς για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	**Α΄/ΘΜΙΑ**		**Β΄/ΘΜΙΑ**		**ΣΥΝΟΛΟ**		**ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**	
	μ. ο	**τ. α**	**μ. ο**	**τ. α**	**μ. ο**	**τ. α**	**t**	**p**
Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός	4,33	,802	4,27	1,029	4,28	,982	,319	.750
Ο Σχολικός Σύμβουλος	4,03	1,048	3,72	1,053	3,79	1,056	1,436	.153
Οι μαθητές	3,13	1,432	3,58	1,216	3,48	1,276	-1,761	.081
Ο Διευθυντής του σχολείου	3,45	1,338	3,24	1,261	3,29	1,277	,819	.414
Ο Σύλλογος Διδασκόντων	**2,47**	**1,196**	**3,01**	**1,337**	**2,89**	**1,323**	**-2,011**	**.046**
Οι γονείς	2,19	1,223	2,34	1,285	2,31	1,269	-,564	.574

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τις μεθόδους-τεχνικές αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, κατά φθίνουσα σειρά όσον αφορά το συνολικό μέσο όρο των απαντήσεων, συνοψίζονται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών Πληροφορικής Α΄/θμιας και Β΄/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις μεθόδους-τεχνικές που θεωρούν ως κατάλληλες για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	*Α΄/ΘΜΙΑ*		*Β΄/ΘΜΙΑ*		*ΣΥΝΟΛΟ*		**ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**	
	μ. ο	**τ. α**	**μ. ο**	**τ. α**	**μ. ο**	**τ. α**	**t**	**p**
Συζήτηση με το Σχολικό Σύμβουλο	4,03	1,080	4,01	1,093	4,01	1,086	,104	.917
Περιγραφική έκθεση από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό *	3,80	,961	3,61	1,227	3,65	1,173	,909	.367
Βιογραφικό σημείωμα και προσωπικός φάκελος τεκμηρίωσης των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού	3,10	1,269	3,30	1,287	3,26	1,282	-,766	.445
Περιγραφική έκθεση από το Σχολικό Σύμβουλο	3,47	1,164	3,14	1,128	3,22	1,141	1,435	.154
Ερωτηματολόγιο προς τους μαθητές	**2,81**	**1,203**	**3,33**	**1,155**	**3,21**	**1,182**	**-2,209**	**.029**
Συνέντευξη από το Σχολικό Σύμβουλο	3,37	1,159	3,14	1,205	3,19	1,195	,929	.354
Παρατήρηση στην τάξη από το Σχολικό Σύμβουλο	3,48	1,299	3,08	1,311	3,17	1,314	1,473	.143
Υπηρεσιακός φάκελος του εκπαιδευτικού	3,10	1,205	3,14	1,251	3,13	1,237	-,132	.895
Μαθησιακά αποτελέσματα (π.χ. τεστ σε μαθητές)	2,58	1,385	2,76	1,239	2,72	1,270	-,698	.486
Περιγραφική έκθεση από το Διευθυντή	2,84	1,344	2,63	1,352	2,68	1,348	,748	.455
Περιγραφική έκθεση από συναδέλφους	2,22	1,431	2,68	1,367	2,57	1,390	-1,657	.100
Παρατήρηση στην τάξη από συνάδελφο	2,32	1,400	2,60	1,355	2,54	1,365	-,985	.326
Ερωτηματολόγιο προς τους γονείς	1,97	,983	2,28	1,198	2,21	1,158	-1,471	.147
Παρατήρηση στην τάξη από το Διευθυντή	**2,59**	**1,188**	**2,03**	**1,156**	**2,16**	**1,183**	**2,418**	**.017**

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τους τρόπους που θα πρέπει να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, κατά

φθίνουσα σειρά όσον αφορά το συνολικό μέσο όρο των απαντήσεων, συνοψίζονται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών Πληροφορικής Α΄/θμιας και Β΄/θμιας σχετικά με τους τρόπους που θα πρέπει να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	***Α΄/ΘΜΙΑ***		***Β΄/ΘΜΙΑ***		***ΣΥΝΟΛΟ***		**ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**	
	μ. ο	**τ. α**	**μ. ο**	**τ. α**	**μ. ο**	**τ. α**	**t**	**p**
Άμεση σύνδεση της αξιολόγησης με επιμορφωτικές δραστηριότητες, εστιασμένες σε συγκεκριμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών	4,65	,551	4,50	,705	4,53	,675	1,089	.278
Άμεση ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών από έμπειρους επιμορφωτές	4,48	,724	4,36	,770	4,39	,759	,770	.442
Αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών	4,29	,902	4,28	,892	4,28	,891	,040	.968
Θεσμική ηθική αναγνώριση των εξαίρετων εκπαιδευτικών	3,84	1,098	4,06	1,031	4,01	1,046	-1,018	.311
Βαθμολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών	3,50	1,408	3,13	1,577	3,21	1,545	1,163	.247
Μονιμοποίηση των εκπαιδευτικών	3,17	1,560	3,20	1,515	3,19	1,519	-,080	.936
Οικονομική εξέλιξη των εκπαιδευτικών	3,16	1,530	2,99	1,638	3,03	1,610	,518	.605
Κατάληψη θέσης στελέχους	2,86	1,356	3,03	1,334	2,99	1,335	-,593	.555
Μετάταξη των εκπαιδευτικών σε διοικητικές θέσεις	2,93	1,412	2,76	1,274	2,80	1,301	,630	.530
Διαθεσιμότητα–απόλυση ελλιπών εκπαιδευτικών	1,73	1,112	1,74	1,124	1,74	1,117	-,011	.991

Επίσης, όλοι (100%) οι εκπαιδευτικοί Πληροφορικής του δείγματος, τόσο της Α/θμιας όσο και της Β/θμιας, συμφωνούν να υπάρχει δυνατότητα ενστάσεων των εκπαιδευτικών αν το αποτέλεσμα της αξιολόγησης δεν τους ικανοποιεί.

Τέλος, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με το αν θα πρέπει να γίνεται αξιολόγηση «από κάτω προς τα επάνω», συνοψίζονται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 4. Συχνότητες και ποσοστά για τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών Πληροφορικής Α΄/θμιας και Β΄/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με το αν θα πρέπει να γίνεται αξιολόγηση «από κάτω προς τα επάνω»

		Θα πρέπει να γίνεται αξιολόγηση «από κάτω προς τα επάνω»;		**Σύνολο**
		Ναι	**Όχι**	
Α΄/θμια	Συχνότητα	32	1	33
	Ποσοστό	97,0%	3,0%	100,0%
Β΄/θμια	Συχνότητα	103	5	108
	Ποσοστό	95,4%	4,6%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα	135	6	141
	Ποσοστό	95,7%	4,3%	100,0%

Εξετάζοντας τη σημαντικότητα στο PearsonChi-Square (χ^2) βρίσκεται ίσο με .690, που είναι μεγαλύτερη από .05. Συνεπώς, οι όποιες διαφορές μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας σε σχέση με τους αντίστοιχους της Β/θμιας δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα 4, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι θα πρέπει να γίνεται αξιολόγηση «από κάτω προς τα επάνω», δηλαδή οι αξιολογούμενοι να μπορούν να αξιολογούν τον ιεραρχικά ανώτερό τους.

Συμπεράσματα

Όσον αφορά στους φορείς αξιολόγησης του έργου τους οι εκπαιδευτικοί Πληροφορικής θεωρούν τον εαυτό τους ως πιο σημαντικό (αυτοαξιολόγηση), γεγονός που είναι σε πλήρη συμφωνία με ανάλογες έρευνες προηγουμένων ετών (π.χ. Μαγγόπουλος, 2005). Από τους εξωτερικούς αξιολογητές θεωρούν σημαντικότερο το Σχολικό Σύμβουλο και κατόπιν τους μαθητές τους και το Διευθυντή του σχολείου τους. Πολλές προηγούμενες έρευνες σε Ελλάδα και Κύπρο επιβεβαιώνουν ότι αυτοί οι δύο φορείς αξιολόγησης είναι αποδεκτοί από τους εκπαιδευτικούς (π.χ. Πασιαρδής, 1994, Ψαχαρόπουλος, 2003 και Μαγγόπουλος, 2005), αλλά σε σχετικά ισότιμη βάση, ενώ στην παρούσα έρευνα ο Σχολικός Σύμβουλος φαίνεται να είναι πιο αποδεκτός από το Διευθυντή του σχολείου. Γενικότερα, σε όσα ερωτήματα επιζητούνταν σύγκριση μεταξύ του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου και του Διευθυντή του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί έδειχναν να έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη προς το πρόσωπο του Σχολικού Συμβούλου. Ακόμη και οι τεχνικές που εμπλέκουν τη συμμετοχή του Σχολικού Συμβούλου είναι περισσότερο αποδεκτές από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος σε σχέση με αυτές στις οποίες εμπλέκεται ο Διευθυντής του σχολείου. Από αυτές τις μεθόδους-τεχνικές αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί προτιμούν περισσότερο τη συζήτηση και την περιγραφική έκθεση παρά τη συνέντευξη και την παρατήρηση, αποτέλεσμα που είναι σε σύμπνοια με το μικρό ποσοστό αποδοχής της χρήσης αριθμητικών κλιμάκων αξιολόγησης (είτε εκατοντάβαθμης, είτε εικοσάβαθμης είτε δεκάβαθμης).

Όσον αφορά στους τρόπους που θα πρέπει να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, προκρίνονται κάποιες θετικές προς τον εκπαιδευτικό ενέργειες, όπως η «Άμεση ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών από έμπειρους επιμορφωτές», η «Αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών» και η «Θεσμική ηθική αναγνώριση των εξαίρετων εκπαιδευτικών» με αρκετά υψηλό βαθμό συμφωνίας από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί είναι διστακτικοί με

οποιοδήποτε τρόπο αξιοποίησης προκαλείται αλλαγή στο εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών (όπως «Βαθμολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών», «Μονιμοποίηση των εκπαιδευτικών», «Οικονομική εξέλιξη των εκπαιδευτικών», «Κατάληψη θέσης στελέχους» και «Μετάταξη των εκπαιδευτικών σε διοικητικές θέσεις»). Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν και στις έρευνες των Χαρακόπουλου (1998) και Παμουκτσόγλου (2001). Επίσης, όπως είναι αναμενόμενο, απορρίπτουν σαφώς τη διαθεσιμότητα – απόλυση ως τρόπο αξιοποίησης της αξιολόγησης.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στις προτάσεις που κατέθεσαν μέσω σχετικής ανοιχτής ερώτησης θεωρούν ότι η αξιολόγηση δεν πρέπει να έχει τιμωρητικό χαρακτήρα, ενώ πρέπει να συνδέεται άμεσα με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού στο έργο του, να στοχεύει στη βελτίωσή του και να δίνει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς. Είναι δηλαδή σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να νιώσουν και να πειστούν ότι η αξιολόγηση προσβλέπει στη βελτίωσή τους και, κατ' επέκταση, στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και όχι στην οικονομική τους υποβάθμιση ή στην απόλυση κάποιων εκπαιδευτικών.

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι δεν υπήρξαν πολλές στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών Πληροφορικής Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, εκτός από κάποια σημεία σε δύο από τις ερωτήσεις της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με τους φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση υπήρξε μόνο στην περίπτωση του Συλλόγου Διδασκόντων ως φορέα αξιολόγησης, όπου οι εκπαιδευτικοί της Β/θμιας συμφωνούν περισσότερο με τη συμμετοχή του στην αξιολόγηση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας, γεγονός που πιθανόν δείχνει ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων απολαμβάνει μεγαλύτερης εκτίμησης στη Β/θμια εκπαίδευση σε σχέση με την Α/θμια.

Επιπλέον, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση εμφανίστηκε σε δύο περιπτώσεις μεθόδων – τεχνικών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η πρώτη αφορά στο ερωτηματολόγιο προς τους μαθητές, το οποίο δεν το εμπιστεύονται ως ενδεδειγμένη μέθοδο οι εκπαιδευτικοί της Α/θμιας όσο οι συνάδελφοί τους της Β/θμιας, πιθανόν διότι θεωρούν ότι οι μαθητές στην Α/θμια δεν έχουν την ηλικιακή ωριμότητα να απαντήσουν σ' ένα τέτοιο ερωτηματολόγιο. Η δεύτερη αφορά στην παρατήρηση στην τάξη από το Διευθυντή, την οποία οι εκπαιδευτικοί της Α/θμιας τη θεωρούν καταλληλότερη ως μέθοδο από τους συναδέλφους τους στη Β/θμια, πιθανόν διότι ο Διευθυντής σε μια σχολική μονάδα της Α/θμιας γνωρίζει καλύτερα τους εκπαιδευτικούς λόγω του μικρότερου αριθμού τους σε σχέση με τη Β/θμια.

Αναφορές

Fielding, M. (1997). Beyond school effectiveness and school improvement: lighting the slow fuse of possibility. TheCurriculumJournal, 8(1), 7-27.

MacBeath, J. (2001). Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο – Ουτοπία και πράξη (μτφρ. Δούκας, Χ. &Πολυμεροπούλου, Ζ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Scriven, M. (1994). Evaluation as discipline. Studies in Educ. Evaluation, 20, 147-166.

Worthen, B. R.&Sanders, J.R. (1987). *Educational Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines*, N.Y.: Longman.

Ανδρεαδάκης, Ν., Ξανθάκου, Γ., Καδιανάκη, Μ. (2008). Εμπειρική μελέτη των χαρακτηριστικών αποτελεσματικού και αναποτελεσματικού εκπαιδευτικού, Πρακτικά Συνεδρίου «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Αθήνα, σ. 911-921.

Ανδρεαδάκης, Ν., Καδιανάκη, Μ. (2010). Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 57, 5-30.

Δεληγιάννη, Α. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 33, 28-44.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2002). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Η αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπ/κού Έργου, Αθήνα: Γρηγόρη.
Μαγγόπουλος, Γ. (2005). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη*, Αθήνα.
Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο. Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησης του. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων (ηλεκτρονικό περιοδικό, www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/ teyxos5), 5, 81-90.
Πασιαρδής, Π. (1994). Προς ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού, Νέα Παιδεία, 72, σελ. 15-33.
Σιάρκος, Γ. (2003). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Όρος επιτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα Εκπαιδευτικά, 65-66, 175-183.
Τριλιανός, Αθ. (2000). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*, Αθήνα: Ιδίου.
Χαρακόπουλος, Κ. (1998). Διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, Διδακτορική διατριβή, Αθήνα.
Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003). Συστήματα αξιολόγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ευρώπη, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 36, 114- 132.

Αξιολόγηση και εμπιστοσύνη: πιλοτική έρευνα

Μαγγόπουλος Γεώργιος, Δρ.
εκπαιδευτικός
gmaggopoulos@edc.uoc.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά το ρόλο που διαδραματίζει η εμπιστοσύνη στο εκπαιδευτικό συγκείμενο και πιο συγκεκριμένα στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο της εξετάζονται τα εξής κρίσιμα ερωτήματα. Πρώτον, ποιους φορείς ή/και πρόσωπα εμπιστεύονται οι εκπαιδευτικοί ως αξιολογητές τους; Δεύτερον, ποια χαρακτηριστικά επιθυμούν να έχει ο διευθυντής του σχολείου και ο σχολικός σύμβουλος προκειμένου να τους εμπιστευτούν ως αξιολογητές τους; Η εμπιστοσύνη αποτελεί υψηλής ποιότητας εισροή προσφέροντας προστιθέμενη αξία και για το λόγο αυτό η σημασία και ο ρόλος της είναι καθοριστικός στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του συστήματος αξιολόγησης. Η εγκατάσταση μιας μεστής περιεχομένου και νοήματος εμπιστοσύνης μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικής κοινότητας αποτελεί πρόκληση και προαπαιτούμενο για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και κατ’ επέκταση της αξιολόγησης.

Λέξεις Κλειδιά: Αξιολόγηση, αξιολόγηση εκπαιδευτικών, εμπιστοσύνη

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί, όπως άλλωστε και πολλοί άλλοι επαγγελματίες, εργάζονται σε περιβάλλον αβεβαιότητας, συγκρούσεων και απρόβλεπτων αλλαγών. Το εκπαιδευτικό σύστημα επαναπροσδιορίζεται διαρκώς αναφορικά με τον σκοπό, το περιεχόμενο, τις μεθόδους και τις μορφές διδασκαλίας και μάθησης στον 21^ου^ αιώνα. Το έργο των εκπαιδευτικών αλλάζει δραματικά. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται είτε να συσσωματώσουν στις πρακτικές τους πολλά νέα στοιχεία είτε να εγκαταλείψουν μερικώς ή ολικώς τις προηγούμενες. Η μετάβαση είναι εντατική καθώς ωθούνται στην υιοθέτηση αλλαγών σε συντομότερο χρόνο από αυτόν που είχαν στη διάθεσή τους σε προηγούμενες ιστορικές περιόδους (Harris, 2012). Πολλοί διατείνονται (Ματσαγγούρας και άλλοι, 2014) ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται υποστήριξη και ενθάρρυνση στο διδακτικό έργο τους προκειμένου αυτό να συγχρωτιστεί με τις νέες εξελίξεις και να βοηθήσει όσο το δυνατόν περισσότερο τη μάθηση. Προς αυτή την κατεύθυνση η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να διαδραματίσει ενεργό και κομβικό ρόλο.

Η εμπιστοσύνη συνιστά μία εξέχουσας σημασίας εισροή που συμβάλλει στην αποδοχή και τη συναίνεση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγησή τους ενδεχομένως σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι συναφείς θεσμικές ρυθμίσεις. Κατά συνέπεια η σχετική με την εμπιστοσύνη έρευνα (Φραγκούλης, 2010) είναι σημαντική και χρήσιμη καθώς προσφέρει τη δυνατότητα αφενός να διερευνηθεί ο μηχανισμός που διέπει τις σχέσεις τόσο μεταξύ ηγεσίας και εκπαιδευτικών όσο και μεταξύ αξιολογητή και εκπαιδευτικών και αφετέρου να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι σχέσεις αυτές επηρεάζουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης. Συνεπώς, βασικό σκοπό της παρούσας μελέτης αποτελεί η αρχική σκιαγράφηση του ρόλου που διαδραματίζει η εμπιστοσύνη στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Αξιολόγηση

Σε θεσμικό, ακαδημαϊκό και διοικητικό επίπεδο είναι πολλοί όσοι θεωρούν απαραίτητη την αξιολόγηση καθώς την αντιλαμβάνονται ως διαδικασία συλλογής πληροφοριών βάσει των οποίων υποστηρίζεται η λήψη αποφάσεων (Patton, 2003, Stake, 2004). Θεμελιώνουν την αναγκαιότητα της πληροφόρησης με ισχυρισμούς που παραπέμπουν μεταξύ άλλων και

στην ικανοποίηση του δημόσιου συμφέροντος. Η ρητορική τους περιλαμβάνει συχνές αναφορές στην πρόβλεψη, τη βελτίωση, την αποτελεσματικότερη λειτουργία και τον έλεγχο υλοποίησης των παρεμβάσεων. Η αξιολόγηση ως παρέχουσα πληροφόρηση εργαλειακής χρήσης (Giddens, 2001) είναι κυρίαρχη στις προτεραιότητές τους. Μολονότι οι όποιες ενστάσεις, αμφισβητήσεις ή κριτικές είναι εξαιρετικά χρήσιμες καθώς εμπλουτίζουν θεωρητικά και μεθοδολογικά την αξιολόγηση, οι δυνατότητές της δεν οριοθετούνται και δεν περιορίζονται σε όσα εμπεριέχει ο εργαλειακός χαρακτήρα της. Ολοένα και πιο συχνά δίνεται έμφαση, κυρίως από την ακαδημαϊκή και την εκπαιδευτική κοινότητα, αφενός στην αξιολόγηση που ωθεί τους δρώντες σε αναστοχασμό και αφετέρου στην αξιολόγηση ως διαδικασία κατασκευής νοήματος (Abma, 2005). Η αυξανόμενη βαρύτητα που δίδεται στην αξιολόγηση ως αναστοχασμό απορρέει από τη δυνατότητά της να συνδέει την εργαλειακή με τη διαφωτιστική χρήση. Η αξιολόγηση ως διαδικασία ερμηνείας των δράσεων των υποκειμένων έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα που εμπλουτίζει κατά σπειροειδή τρόπο με πολύτιμο υλικό τόσο τους δρώντες όσο και το αντικείμενο αξιολόγησης. Η αξιολόγηση ως αναστοχασμός αλλά και ως διαδικασία δόμησης νοήματος συμβάλλει και στην αμοιβαία κατανόηση και αφομοίωση βασικών και λειτουργικών εννοιών που αξιοποιούνται στο εκπαιδευτικό συγκείμενο. Η καταβολή ενός κοινού εννοιολογικού πλαισίου από τους συμμετέχοντες διευκολύνει την εξέταση και την αιτιολόγηση πρακτικών και συμπεριφορών.

Η ωφελιμότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτυπώνεται ως επί το πλείστον σε τρία επίπεδα. Πρώτον, σε επίπεδο σχολείου τίθεται το ερώτημα εάν μπορεί να το αλλάξει. Αν μπορεί να συμβάλει στην εισαγωγή και τη διατήρηση εκείνης της κουλτούρας που επιδοκιμάζει τη συνεργασία, τον αναστοχασμό, την καινοτομία, την αλλαγή και τη βελτίωση. Στο διεθνή χώρο, μάλιστα, διεξάγονται τα τελευταία χρόνια πολλές και σημαντικές έρευνες που διερευνούν το ρόλο των παραπάνω παραγόντων στις διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου (school improvement). Δεύτερον, σε επίπεδο εκπαιδευτικών προβάλλει επιτακτική η ανάγκη διερεύνησης του ρόλου που διαδραματίζει η αξιολόγησή τους. Είναι πολλές και σημαντικές οι ερωτήσεις που μπορούν να τεθούν. Για παράδειγμα, μπορεί η αξιολόγηση: α) να συγχρωτίσει, όπου κρίνεται αναγκαίο, το σχεδιασμό, την οργάνωση και τις πρακτικές διδασκαλίας με τις νέες ανάγκες, β) να τροποποιήσει, ως επακόλουθο των παραπάνω, την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών, γ) να ωθήσει σε επαγγελματική ανάπτυξη. Τρίτον, σε επίπεδο μαθητών, όπου το κρισιμότερο ερώτημα αφορά στον βαθμό στον οποίο η αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων.

Ωστόσο, κάποιοι διαφωνούν έντονα ή αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό των αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Η καχυποψία τους πιθανά απορρέει είτε από τους κινδύνους που εμπεριέχει είτε από τη μη κατανόηση των διαδικασιών της. Αλλά ακόμα και όταν η αξιολόγηση θεωρείται μηχανισμός επιτήρησης (Μαυρογιώργος, 2014), εκφοβισμού και μέσο άσκησης συμβολικής βίας, αυξάνονται οι πιέσεις για δημοκρατική συμμετοχή των πιο αδύναμων συμμετεχόντων στις διαδικασίες, παρά τις αντιστάσεις των ισχυρών. Ενδεχομένως ο εκδημοκρατισμός της αξιολόγησης να καθιστά εφικτό και τον μετασχηματισμό της από μηχανισμό επιτήρησης των εξουσιαζόμενων σε εργαλείο ελέγχου της πολιτικής εξουσίας. Ίσως η δημοκρατική αξιολόγηση προσφέρει τη δυνατότητα ουσιαστικής, ελεύθερης και ιδεολογικά ανεξάρτητης σύνδεσης ή/και επανασύνδεσης βασικών συντελεστών της εκπαίδευσης. Ωστόσο, δεν υποστηρίζουμε ότι η αξιολόγηση αποτελεί απολιτική διαδικασία. Κάθε άλλο μάλιστα. Η πολιτική διάσταση αποτελεί εγγενές στοιχείο της. Αν η αξιολόγηση δε γίνεται κατανοητή ως διαδικασία, αν είναι δυσνόητη, αν εμπεριέχει ένα μυστήριο, τότε οι υπεύθυνοι, πολιτικοί και ακαδημαϊκοί, αλλά και οι φορείς της καλούνται να συμβάλουν στην απομάγευσή της. Το μυστήριο πρέπει να περιοριστεί ή καλύτερα να εξαλειφτεί και η αξιολόγηση να καταστεί κατανοητή αποκλειστικά ως επιστημονική και ερευνητική διαδικασία. Ίσως έτσι επιτραπεί σε όλους, ειδικούς και μη ειδικούς, να αντιληφθούν ποια είναι τα πραγματικά όριά της και ποια η διακινδύνευση.

Εμπιστοσύνη

Στο λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (Μπαμπινιώτης, 2002:596) η εμπιστοσύνη ορίζεται ως «*η πίστη στην αξιοπιστία, εντιμότητα ή ικανότητα, αξία κλπ κάποιου*». Στο Oxford English dictionary η εμπιστοσύνη ορίζεται ως «*πεποίθηση ή βεβαιότητα για κάποια ιδιότητα ή γνώρισμα προσώπου ή πράγματος ή για την αλήθεια κάποιας απόφανσης*». Ο Giddens (2001:52) φρονεί ότι «*η εμπιστοσύνη ορίζεται ως πεποίθηση για την αξιοπιστία ενός προσώπου ή συστήματος, εν σχέση προς κάποιο δεδομένο σύνολο αποτελεσμάτων ή συμβάντων, όπου αυτή η πεποίθηση εκφράζει την πίστη στην εντιμότητα ή την αγάπη τρίτων ή στην ορθότητα αφηρημένων αρχών (τεχνική γνώση)*». Λαμβάνοντας υπόψη το περιεχόμενο που αποδίδεται στην έννοια της εμπιστοσύνης προκύπτει ότι βασικές ορίζουσές της αποτελούν οι έννοιες της «*πίστης*» ή/και της «*βεβαιότητας*» ή ακόμα και της «*πεποίθησης*» όσον αφορά: α) σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ή/και τις ικανότητες ενός προσώπου, και β) την ικανότητα ενός συστήματος αφενός να αξιοποιεί την τεχνική γνώση για να υποστηρίζει τα άτομα και αφετέρου να διοικείται από αξιόπιστους ηγέτες που κρατούν το λόγο τους (Altınkurt & Yılmaz, 2011).

Στις σύγχρονες κοινωνίες η εμπιστοσύνη διαδραματίζει κομβικό ρόλο στη διαμόρφωση και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Εξίσου σημαντική είναι όμως και στη λειτουργία θεσμών/οργανισμών, καθώς φαίνεται ότι συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητά τους. Πολλοί ερευνητές (Giddens, 2001, Bachmann et al., 2012) θεωρούν ότι πρέπει να αποσαφηνιστεί το σημασιολογικό περιεχόμενό της με βάση το επίπεδο στο οποίο αναφέρεται. Η διαπροσωπική εμπιστοσύνη (σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο) ενέχει ψυχολογικές προεκτάσεις και έχει απασχολήσει κυρίως ψυχολόγους. Η εμπιστοσύνη σε θεσμικό και οργανωσιακό επίπεδο προσελκύει το ενδιαφέρον κυρίως πολιτικών επιστημόνων, κοινωνιολόγων και οικονομολόγων. Αναμφίβολα, υφίστανται κρίσιμες συνάψεις μεταξύ ατομικής, ομαδικής, θεσμικής, οργανωσιακής και κοινωνικής εμπιστοσύνης, καθιστώντας αναγκαία τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ συντελεστών, όπως η ατομική και η ομαδική συμπεριφορά, η ρητορική, οι στρατηγικές επιλογές και οι πρακτικές της πολιτικής και διοικητικής ηγεσίας, οι πολιτιστικές και οι δομικές επιρροές, το κανονιστικό και το ιστορικό πλαίσιο των θεσμών (Bachmann et al., 2012). Ωστόσο, το πλήθος των ερευνητών που διερευνούν τους παραπάνω παράγοντες και φυσικά οι διαφορετικές επιστημονικές και επιστημολογικές αφετηρίες τους έχουν οδηγήσει στη διατύπωση διφορούμενων συμπερασμάτων.

Η τρέχουσα πολιτική, οικονομική και κοινωνική συγκυρία δεν επιτρέπει να αγνοήσουμε τη σημαντική επίδραση της κρίσης η οποία φαίνεται ότι σε αρκετές περιπτώσεις έχει συμβάλλει στην αύξηση της δυσπιστίας των ατόμων κυρίως προς τους θεσμούς, τους οργανισμούς και τους επαγγελματίες κλονίζοντας την εμπιστοσύνη τους. Η αποσταθεροποίησή της αλλά κυρίως η αποκατάστασή της εγείρει ποικίλα ερωτήματα σε διάφορα επίπεδα αναφοράς (πχ. ατομικό, θεσμικό, κοινωνικό) και παράλληλα αποτελεί εξαιρετικής σημασίας ευκαιρία για περαιτέρω μάθηση (Bachmann et al., 2012). Η εμπιστοσύνη, όπου έχει κλονιστεί, πρέπει να επιστρέψει. Όχι όμως με ευχολόγια και αφηρημένες αξιώσεις. Αλλά να αναδειχθεί μέσω παρατηρήσιμων πρακτικών, εμφανούς αποτελεσματικότητας και ηθικής συμπεριφοράς (Flinn & Shepherd, 2011).

Η εμπιστοσύνη κερδίζεται, κατακτάται και οικοδομείται σταδιακά. Αν και για να παραμείνει ενεργή απαιτούνται διαρκείς προσπάθειες, ποικιλώνυμες αστοχίες είναι δυνατόν να την καταστήσουν άμεσα ανενεργή. Μολονότι δεν έχει μόνιμο χαρακτήρα (Lukas & Schondube, 2012), αποτελεί μια διαρκής ψυχολογική ανάγκη των ατόμων (Giddens, 2001). Ως εκ τούτου είναι αποτέλεσμα άμεσων ή έμμεσων αλληλεπιδράσεων και καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την ποιότητα των σχέσεων είτε μεταξύ ατόμων ή ομάδων είτε μεταξύ ατόμων και συστημάτων/οργανισμών/θεσμών. Η εμπιστοσύνη αποτελεί δυναμική και διαρκώς εξελισσόμενη διαδικασία. Δεν υφίσταται a priori αλλά έχει χωροχρονικούς περιορισμούς. Είναι εύθραυστη και ασταθής. Οικοδομείται αργά, σταδιακά και επίπονα.

Εύκολα όμως θρυμματίζεται, καθώς τα αρνητικά γεγονότα έχουν μεγαλύτερη επίδραση στην αποικοδόμησή της από ότι τα θετικά στη οικοδόμησή της (Gray et al., 2012).

Μεθοδολογία της έρευνας

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης παρουσιάζεται μόνο ένα μικρό τμήμα της έρευνας που διεξάγεται και επιχειρεί να διερευνήσει το ρόλο της εμπιστοσύνης στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Προκειμένου, λοιπόν, ο αναγνώστης να έχει όσο το δυνατόν καλύτερη κατόπτευση της μελέτης θεωρείται σκόπιμο στο σημείο αυτό να λάβει χώρα σύντομη και επιγραμματική αναφορά σε βασικές διαστάσεις του συνόλου της έρευνας και όχι αποκλειστικά και μόνο σε αυτές που περιλαμβάνονται στην παρούσα εισήγηση. Εξάλλου στο πλαίσιο της πιλοτικής έρευνας δεν ενδιαφέρουν τόσο τα αποτελέσματα, τα συμπεράσματα και οι περιορισμοί της έρευνας καθώς το δείγμα είναι ισχνό με ό,τι αυτό συνεπάγεται, αλλά η δοκιμή των εργαλείων, η αποσαφήνιση της ερευνητικής στοχοθεσίας, η πιθανή αναδιατύπωση των ερωτήσεων, ο ενδεχόμενος επανασχεδιασμός της ερευνητικής στρατηγικής, η αποδοχή και το ενδιαφέρον που προκαλεί στα υποκείμενα της έρευνας και άλλα συναφή.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω ενδεικτικά αναφέρεται ότι βασικοί στόχοι της μελέτης είναι οι εξής:

- Να εξεταστεί ποια πρόσωπα ή/και ποιους φορείς εμπιστεύονται οι εκπαιδευτικοί και γιατί.
- Να μελετηθεί ποιο είδος εμπιστοσύνης εμφανίζεται στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και αξιολογητών και εκπαιδευτικών και ηγεσίας.
- Να εξεταστεί πως μπορεί η αξιολόγηση να υποστηρίξει την οικοδόμηση της ατομικής και της συλλογικής επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και ποιο ρόλο παίζει σε αυτή την οικοδόμηση η εμπιστοσύνη (Flinn & Shepherd, 2011).
- Να μελετηθεί ποια διακινδύνευση ή/και ποιες αμοιβές είναι ανεκτές; Ποια διακινδύνευση ή/και ποιες αμοιβές, δηλαδή, παράγουν περισσότερη εμπιστοσύνη.
- Να διερευνηθεί ποιο σημασιολογικό περιεχόμενο αποδίδουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στον όρο εμπιστοσύνη.

Σε μεθοδολογικό επίπεδο η έρευνα αξιοποιεί πλουραλιστική μεθοδολογική προσέγγιση. Με τη χρήση κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών πρόκειται να συγκεντρωθούν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα τα οποία θα δώσουν «απαντήσεις» στα διερευνητικά ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα, κατασκευάστηκε και χορηγήθηκε ένα ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή το οποίο αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Αξιοποιείται επίσης και η ημιδομημένη συνέντευξη με ερωτήσεις αντίστοιχες με αυτές του ερωτηματολογίου προκειμένου να συγκεντρωθούν δεδομένα ικανά να συμβάλουν στη βαθύτερη κατόπτευση των υπό εξέταση ζητημάτων και παράλληλα να υποστηρίξουν την τριγωνοποίηση των ευρημάτων.

Στην επόμενη ενότητα όμως παρουσιάζονται τα ποσοτικά ευρήματα της έρευνας μόνο από τρεις σημαντικές ερωτήσεις. Η πρώτη αφορά στους φορείς ή/και τα πρόσωπα που οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται αναφορικά με την αξιολόγησή τους. Η δεύτερη διερευνά τα χαρακτηριστικά εκείνα που οι εκπαιδευτικοί θέλουν να έχει ο διευθυντής του σχολείου προκειμένου να τον εμπιστευτούν ως αξιολογητή τους. Η τρίτη είναι αντίστοιχη με τη δεύτερη καθώς εξετάζει τα χαρακτηριστικά που οι εκπαιδευτικοί θέλουν να έχει ο σχολικός σύμβουλος προκειμένου να τον εμπιστευτούν ως αξιολογητή τους. Οι κατηγορίες απάντησης της πρώτης ερώτησης είναι διχοτομικού τύπου. Η δεύτερη και τρίτη ερώτηση είναι κλειστού τύπου και διατυπωμένες σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Όσον αφορά στην αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής και με βάση τα πρώτα ευρήματα ο συντελεστής Cronbach's alpha εμφανίζει πολύ υψηλές τιμές (a=.946 και a=.957) για τη δεύτερη και την τρίτη ερώτηση αντίστοιχα. Αναφορικά με την κατασκευαστική εγκυρότητα του εργαλείου δεν έχουν λάβει χώρα προς το παρόν σχετικές στατιστικές μετρήσεις. Ωστόσο, πριν αλλά και κατά τη χορήγηση του εργαλείου ζητήθηκε από εκπαιδευτικούς να εκτιμήσουν τον βαθμό

στον οποίο οι δηλώσεις κάθε μεταβλητής καλύπτουν εννοιολογικά τις πτυχές που συνολικά συνθέτουν καθεμία από τις υπό εξέταση μεταβλητές. Με βάση την αποτίμησή τους η εγκυρότητα περιεχομένου θεωρείται ικανοποιητική (Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Υπενθυμίζεται ότι τα ευρήματα που ακολουθούν προέρχονται από το στάδιο της πιλοτικής έρευνας. Κατά συνέπεια οφείλουμε να επισημάνουμε ότι δεν εγείρουν αξιώσεις γενίκευσης, καθώς σε καμία περίπτωση δεν ικανοποιούνται οι σχετικές προϋποθέσεις δειγματοληψίας, όπως άλλωστε είναι αναμενόμενο σε αυτό το ερευνητικό στάδιο. Τα αποτελέσματα αναφέρονται αποκλειστικά και μόνο στο δείγμα της έρευνας, το οποίο σημειωτέων είναι πολύ μικρό, μόλις τριάντα ένα υποκείμενα. Συνεπώς, αυτό που κατά κύριο λόγο ενδιαφέρει στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων δεν είναι τόσο τα στατιστικά ευρήματα όσο η αρχική καταγραφή και η κατόπτευση των διαστάσεων που η κάθε υπό εξέταση ερώτηση εμπεριέχει.

Αποτελέσματα της έρευνας

Ποια πρόσωπα και ποιους φορείς εμπιστεύονται οι εκπαιδευτικοί ως αξιολογητές τους; Η ερώτηση είναι και κρίσιμη και ενδιαφέρουσα. Με βάση, λοιπόν, τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ο διευθυντής του σχολείου και ο σχολικός σύμβουλος φαίνεται ότι κερδίζουν την εμπιστοσύνη τους. Αμέσως μετά οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι εμπιστεύονται τους συναδέλφους τους.

Πίνακας 1. Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τα πρόσωπα ή φορείς που εμπιστεύονται σε σχέση με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Φορείς ή πρόσωπα που εμπιστεύονται	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διευθυντή/τρια σχολείου	15	51,7
Σχολικό/η σύμβουλο	15	51,7
Συναδέλφους εκπαιδευτικούς	9	31,0
ΕΑΕΕ	6	20,7
ΑΔΙΠΠΔΕ	5	17,2
Υπουργείο παιδείας	5	17,2
Επιτροπή Πανεπιστημιακών	5	17,2
Διευθυντή/τρια εκπαίδευσης	3	10,3
Συνδικαλιστικό κίνημα	3	10,3
ΙΕΠ	3	10,3
Υπηρεσιακά συμβούλια	1	3,4
Περιφερειάρχη εκπαίδευσης	0	0
Δεν απάντησαν	2	6,5

Εντύπωση προκαλεί η σχετικά υψηλή θέση που καταλαμβάνουν η Επιτροπή Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου (ΕΑΕΕ) και η Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΑΔΙΠΠΔΕ), παρόλο που αποτελούν νεοσύστατους φορείς. Οι υπόλοιποι φορείς/πρόσωπα κερδίζουν την εμπιστοσύνη μόνο ενός πολύ μικρού τμήματος των εκπαιδευτικών. Ίσως επειδή βρίσκονται «μακριά» από την καθημερινότητά τους, στα υψηλά κλιμάκια της εκπαιδευτικής, διοικητικής, συνδικαλιστικής και πανεπιστημιακής ελίτ.

Η επόμενη ερώτηση μελετά ποια χαρακτηριστικά του διευθυντή είναι απαραίτητα προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να τον εμπιστευτούν ως αξιολογητή τους.

Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις όσον αφορά στα χαρακτηριστικά που θέλουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος να έχει ο διευθυντής του σχολείου προκειμένου να τον εμπιστευτούν ως αξιολογητή τους

Ο διευθυντής θέλω να:	**Μέσος όρος**	**Τυπική απόκλιση**
Είναι αξιόπιστος/η/αμερόληπτος/η	4,84	0,523
Είναι έντιμος/η	4,83	0,531
Είναι ακέραιος/η	4,77	0,568
Είναι δίκαιος/η	4,77	0,805
Είναι ηθικός/η (επαγγελματικά/επιστημονικά)	4,63	0,850
Είναι ειλικρινής	4,60	0,894
Είναι επαγγελματίας	4,53	0,776
Έχει ικανότητες στην αξιολόγηση	4,47	0,860
Φροντίζει για το σχολείο	4,45	0,736
Έχει γνώσεις στην αξιολόγηση	4,43	0,971
Έχει ικανότητες στη διοίκηση	4,30	0,952
Με κάνει να νιώθω ασφαλής στο σχολείο	4,29	0,854
Νοιάζεται για το προσωπικό/εμένα	4,28	0,922
Είναι έμπειρος/η	4,26	0,999
Είναι ψύχραιμος/η	4,24	1,244
Είναι αφοσιωμένος/η στην εργασία του/της	4,20	1,064
Έχει γνώσεις στη διοίκηση	4,17	0,986
Είναι αποτελεσματικός/η	4,17	1,002
Συνδέεται μαζί μου με αμοιβαίο σεβασμό	4,14	0,875
Είναι ανοιχτός/η	4,07	1,081
Ανησυχεί για τα προβλήματά μας	4,00	1,000
Είναι ευγενικός/η	4,00	1,254
Έχει καλές διαπροσωπικές σχέσεις μαζί μου	3,72	0,996
Είναι φιλικός/η	3,72	1,192
Νιώθω οικεία μαζί του/της	3,69	1,105
Είναι ανεκτικός/η	3,62	1,115
Έχει θετικές προσδοκίες για το άτομό μου	3,43	1,289
Έχει κοινές επαγγελματικές εμπειρίες με εμένα	3,31	1,137

Από τα πρώτα ευρήματα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επενδύουν σε πολύ σημαντικό βαθμό σε εγγενή χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Τον θέλουν αξιόπιστο/αμερόληπτο, έντιμο, ακέραιο, δίκαιο, ηθικό (επαγγελματικά/επιστημονικά) και ειλικρινή. Όχι, όμως, στον ίδιο υψηλό βαθμό και ευγενικό. Αμέσως μετά δίνουν έμφαση στις ικανότητες και τις γνώσεις του. Τον προτιμούν επαγγελματία, με ικανότητες και γνώσεις τόσο στην αξιολόγηση όσο και στη διοίκηση. Να φροντίζει για το σχολείο, να νοιάζεται για τους εκπαιδευτικούς και να διαμορφώνει ένα ασφαλές εργασιακό περιβάλλον. Αλλά και χαρακτηριστικά που εμφανίζονται ως αποτέλεσμα της εργασίας του κερδίζουν τους εκπαιδευτικούς. Η εμπειρία, η ψυχραιμία, η αφοσίωση και η αποτελεσματικότητα είναι επιπρόσθετα στοιχεία που φαίνεται ότι παράγουν εμπιστοσύνη. Τα χαρακτηριστικά που προέρχονται μέσα από την αλληλεπίδραση του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς τονίζονται επίσης σε σημαντικό βαθμό. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται ότι συνδέουν την εμπιστοσύνη τους και με τον αμοιβαίο σεβασμό, την ανοιχτότητα, το ενδιαφέρον του για τα προβλήματά τους, τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις, την οικειότητα, την ανεκτικότητα και τη φιλική διάθεση. Οι θετικές προσδοκίες που μπορεί να τρέφει ο διευθυντής για τους εκπαιδευτικούς και οι κοινές επαγγελματικές εμπειρίες φαίνεται ότι προτάσσονται σε μέτριο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς ως χαρακτηριστικά που παράγουν εμπιστοσύνη.

Ποια χαρακτηριστικά θέλουν οι εκπαιδευτικοί να έχει ο σχολικός σύμβουλος προκειμένου να του εμπιστευτούν το έργο του αξιολογητή; Αν στην περίπτωση του διευθυντή πρωτεύοντα ρόλο διαδραματίζουν εγγενή χαρακτηριστικά της προσωπικότητας,

στην περίπτωση του σχολικού συμβούλου τα εν λόγω χαρακτηριστικά παραμένουν ως πρωτεύοντα, αλλά συγκατοικούν στις υψηλές προτιμήσεις των εκπαιδευτικών μαζί με τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά.

Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις όσον αφορά στα χαρακτηριστικά που θέλουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος να έχει ο σχολικός σύμβουλος προκειμένου να τον εμπιστευτούν ως αξιολογητή τους

Ο σχολικός σύμβουλος θέλω να:	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Έχει γνώσεις σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία	4,87	0,341
Έχει ικανότητες σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία	4,81	0,477
Είναι αξιόπιστος/αμερόληπτος	4,81	0,792
Έχει ικανότητες στην αξιολόγηση	4,77	0,669
Είναι δίκαιος/η	4,77	0,805
Έχει ικανότητες στη συμβουλευτική	4,77	0,430
Είναι έντιμος/η	4,70	0,877
Είναι ακέραιος/η	4,67	0,884
Είναι ειλικρινής	4,67	0,884
Είναι ηθικός/η (επαγγελματικά/επιστημονικά)	4,67	0,844
Έχει γνώσεις στην αξιολόγηση	4,63	0,718
Έχει γνώσεις στη συμβουλευτική	4,63	0,490
Είναι επαγγελματίας	4,60	0,675
Είναι έμπειρος/η	4,52	0,890
Φροντίζει για τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειάς του	4,45	0,910
Είναι αφοσιωμένος/η στην εργασία του	4,43	0,935
Είναι αποτελεσματικός	4,37	0,890
Με κάνει να νιώθω ασφαλής στο σχολείο	4,42	0,720
Είναι ψύχραιμος/η	4,33	1,061
Συνδέεται μαζί μου με αμοιβαίο σεβασμό	4,28	,882
Ανησυχεί για τα προβλήματά μας	4,24	1,023
Είναι ευγενικός/η	4,24	1,023
Είναι ανοιχτός/η	4,13	1,167
Νοιάζεται για το προσωπικό/εμένα	4,10	0,976
Είναι φιλικός/η	4,07	1,067
Νιώθω οικεία μαζί του/της	3,86	1,026
Έχει καλές διαπροσωπικές σχέσεις μαζί μου	3,83	0,986
Είναι ανεκτικός/η	3,83	1,147
Έχει κοινές επαγγελματικές εμπειρίες με εμένα	3,69	1,105
Έχει θετικές προσδοκίες για το άτομό μου	3,69	1,105

Έτσι, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί θέλουν τον σχολικό σύμβουλο να είναι γνώστης του εκπαιδευτικού έργου, της αξιολόγησης και της συμβουλευτικής έχοντας συναφείς ικανότητες και γνώσεις. Αξιώνουν, δηλαδή, να είναι επαγγελματίας υψηλών προσόντων προκειμένου να τον εμπιστευτούν ως αξιολογητή. Τον επιθυμούν επίσης αξιόπιστο/αμερόληπτο, δίκαιο, έντιμο, ακέραιο, ειλικρινή και ηθικό (επαγγελματικά/επιστημονικά). Τον θέλουν και ευγενικό, όχι όμως στον ίδιο υψηλό βαθμό. Αμέσως μετά προτάσσουν χαρακτηριστικά που απορρέουν ή συνδέονται άμεσα με την εργασία. Θέλουν τον σχολικό σύμβουλο έμπειρο, να φροντίζει για τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειάς του, να είναι αφοσιωμένος στο έργο του, να είναι αποτελεσματικός, ψύχραιμος και να διαμορφώνει ασφαλές εργασιακό περιβάλλον. Ο επαγγελματισμός του σχολικού συμβούλου φαίνεται ότι μπορεί να κερδίσει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών. Σε σημαντικό βαθμό τονίζονται επίσης και χαρακτηριστικά που είναι αποτέλεσμα της

αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικού συμβούλου. Δίνουν έμφαση στον αμοιβαίο σεβασμό, την ανησυχία και το ενδιαφέρον, την ανοιχτότητα, τη φιλική διάθεση, την οικειότητα, τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις και την ανεκτικότητα. Οι κοινές επαγγελματικές εμπειρίες και οι θετικές προσδοκίες είναι χαμηλά στις επιλογές των εκπαιδευτικών.

Συμπεράσματα

Στο ελληνικό συγκείμενο οι προτεινόμενοι από την κείμενη νομοθεσία αξιολογητές των εκπαιδευτικών είναι οι «συνήθεις ύποπτοι», ο διευθυντής του σχολείου και ο σχολικός σύμβουλος (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2005). Αποτελούν τους φορείς που διαχρονικά επιχειρείται να τους αποδοθεί ένας ιδιαίτερα ενεργός και κομβικός ρόλος. Ωστόσο, το ελπιδοφόρο στοιχείο που αναδύεται δειλά δειλά είναι η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στους συναδέλφους. Ενδεχομένως αργά αλλά σταθερά να αναπτύσσεται η κατάλληλη κουλτούρα που επιτρέπει συνεργασίες μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας ακόμα και στο ιδιαίτερο και για πολλούς ευαίσθητο θέμα της αξιολόγησης. Το εύρημα που μπορεί ανεπιφύλακτα να χαρακτηριστεί ως αναπάντεχο αφορά στη σχετικά υψηλή θέση που καταλαμβάνουν οι ΕΑΕΕ και η ΑΔΙΠΠΔΕ. Η ΑΔΙΠΠΔΕ βρίσκεται σε λειτουργία περίπου ένα χρόνο, ενώ οι ΕΑΕΕ δεν έχουν καν συγκροτηθεί. Ενδεχομένως, οι εν λόγω φορείς να κερδίζουν την εμπιστοσύνη εκείνων των εκπαιδευτικών για τους οποίους η αξιολόγηση καλό είναι να υλοποιείται από εκπαιδευτικούς και στελέχη με σχετική εξειδίκευση και τεχνογνωσία. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα έχει η εξέταση της αποδοχής των εν λόγω φορέων όταν θα έχει ολοκληρωθεί η έρευνα. Η χαμηλή αποδοχή που εμφανίζουν οι υπόλοιποι φορείς και/ή τα πρόσωπα δεν προκαλεί εντύπωση, καθώς δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο η εμπιστοσύνη να αποδίδεται από τους επαγγελματίες σε στελέχη που βρίσκονται κοντά τους και όχι στην κορυφή της διοικητικής ή άλλης πυραμίδας.

Ο διευθυντής αποτελεί μια ιδιαίτερα κομβική συνιστώσα στη συνολική λειτουργία και αποτελεσματικότητα του σχολείου. Όταν όμως προτείνεται και ως αξιολογητής των εκπαιδευτικών, τότε το έργο του αποκτά επιπρόσθετες διαστάσεις, στην ανάλυση των οποίων είναι αδύνατο να προχωρήσουμε στο πλαίσιο της παρούσας εισήγησης. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται ότι εμπιστεύονται τον διευθυντή του σχολείου ως αξιολογητή τους μόνο όταν αυτός συσσωματώνει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Πρωτεύοντα ρόλο αποδίδουν σε εγγενή στοιχεία της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του. Η αξιοπιστία/αμεροληψία, η εντιμότητα, η ακεραιότητα, η ειλικρίνεια και η επαγγελματική/επιστημονική ηθική του διευθυντή εμφανίζουν υψηλότατη αποδοχή και ίσως δεν αποτελεί υπερβολή αν υποστηριχθεί ότι αποτελούν εκ των ων ουκ άνευ χαρακτηριστικά που παράγουν εμπιστοσύνη. Ευρήματα αρκετών ερευνών τόσο από το χώρο της εκπαίδευσης όσο και από άλλους καταλήγουν σε συναφή συμπεράσματα (Altınkurt & Yılmaz, 2011). Αμέσως μετά ακολουθούν τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά. Οι εκπαιδευτικοί θέλουν τον διευθυντή με ικανότητες και γνώσεις τόσο σε σχέση με την αξιολόγηση όσο και με τη διοίκηση (Brauckmann & Pashiardis, 2012). Πρόκειται για ενθαρρυντικό εύρημα που εμφατικά τονίζει ότι αν υπάρχει πρόθεση να εμπλουτιστεί ο ρόλος του διευθυντή και με νέες ευθύνες, τότε για την επαρκή υλοποίησή τους ο διευθυντής πρέπει να αποκτήσει και τη σχετική τεχνογνωσία. Πολλά πρέπει να ειπωθούν σε αυτό το σημείο, όμως το πλαίσιο είναι ασφυκτικό. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι δεν αρκεί μια τρίωρη ή τετράωρη επιμόρφωση. Είναι αναγκαία η βαθύτερη κατανόηση του θεωρητικού και μεθοδολογικού πλαισίου της αξιολόγησης και της διοίκησης της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται τον διευθυντή ως αξιολογητή όταν τον θεωρούν επαγγελματία που αφοσιώνεται στο έργο του, φροντίζει το σχολείο, νοιάζεται για το προσωπικό και δημιουργεί ασφαλές εργασιακό περιβάλλον. Αλλά και στοιχεία που αποτελούν εκροές της ίδιας της εργασίας του διευθυντή, όπως η εμπειρία, η ψυχραιμία και η αποτελεσματικότητα γίνονται αντιληπτά από τους εκπαιδευτικούς ως στοιχεία που ευθύνονται για την παραγωγή εμπιστοσύνης. Τέλος, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και τα χαρακτηριστικά

εκείνα που αποτελούν έκφανση της αλληλεπίδρασης μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών. Ο αμοιβαίος σεβασμός, η φιλική διάθεση, η ανεκτικότητα, η οικειότητα, η ανοιχτότητα και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν στοιχεία που οι εκπαιδευτικοί θέλουν να έχει ο διευθυντής προκειμένου να τον εμπιστευτούν ως αξιολογητή τους.

Από τα πρώτα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιθυμούν ο σχολικός σύμβουλος να είναι αφενός επαγγελματίας υψηλών προσόντων και αφετέρου να έχει ως προσωπικότητα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Τον θέλουν όχι μόνο γνώστη της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και με ικανότητες και γνώσεις σε δυο ακόμη πεδία που συνδέονται ή ακριβέστερα θα πρέπει να συνδέονται στενά με το έργο του. Τον θέλουν ειδικό και στην αξιολόγηση και στη συμβουλευτική. Οι εκπαιδευτικοί δικαίως αναγνωρίζουν πως αν ο σχολικός σύμβουλος λειτουργήσει και ως αξιολογητής, τότε για να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους το επιστημονικό του προφίλ καλό είναι να συγκροτείται από γνώσεις και ικανότητες σε σχέση με το τρίπτυχο, εκπαιδευτική διαδικασία, αξιολόγηση και συμβουλευτική. Όμως,, πιθανά όλα αυτά να είναι αίολα ή μικρής σημασίας αν και η προσωπικότητα του σχολικού συμβούλου δεν πλαισιώνεται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Επιθυμούν, λοιπόν, ο σχολικός σύμβουλος να είναι αξιόπιστος/ αμερόληπτος, δίκαιος, έντιμος, ακέραιος, ειλικρινής και ηθικός (επαγγελματικά/ επιστημονικά). Καθώς, όμως, η εμπιστοσύνη οικοδομείται σταδιακά οι εκπαιδευτικοί πριν τον εμπιστευτούν θα περιμένουν να αποτιμήσουν αφενός το έργο του σε πραγματικές συνθήκες και αφετέρου τη σχέση που θα αναπτύξουν μαζί του. Η εμπειρία του, η αφοσίωση στο έργο του, η αποτελεσματικότητά του, η ψυχραιμία του, η διαμόρφωση ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος, όπου δείχνει έμπρακτό ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο δε θα περάσουν απαρατήρητα αλλά αναμένεται να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση της εμπιστοσύνης. Αλλά και τα αποτελέσματα της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης θεωρούνται σημαντικά στοιχεία. Ο αμοιβαίος σεβασμός, η ανησυχία και το ενδιαφέρον, η ανοιχτότητα, η φιλική διάθεση, η οικειότητα, η ανεκτικότητα και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν στοιχεία που ενδυναμώνουν την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς το πρόσωπο του σχολικού συμβούλου πάντα σε σχέση με την αξιολόγηση.

Από τα πρώτα ευρήματα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναμένεται να εμπιστευτούν τον διευθυντή και τον σχολικό σύμβουλο ως αξιολογητή τους μόνο όταν αυτά τα πρόσωπα συσσωματώνουν στοιχεία που συγκροτούν ή προέρχονται από το εξής τετράπτυχο: α) γνώσεις και ικανότητες, δηλαδή επιστημονικά προσόντα, β) στοιχεία προσωπικότητας, γ) αποτίμηση του έργου τους, και δ) αποτίμηση της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης. Προς το παρόν το σημείο εκείνο στο οποίο φαίνεται να «διαφοροποιούνται» -και δεν υπονοούμε στατιστικά σημαντική διαφορά, καθώς δεν έχουμε προχωρήσει ακόμα σε σχετικούς ελέγχους- οι εκπαιδευτικοί είναι πως θέλουν από τον διευθυντή να έχει πρωτίστως τα κατάλληλα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, ενώ από τον σχολικό σύμβουλο επιθυμούν να έχει τα κατάλληλα χαρακτηριστικά και ταυτοχρόνως υψηλά επιστημονικά προσόντα.

Τέλος, οφείλουμε να υπενθυμίσουμε και πάλι την πιλοτική φύση της παρούσας έρευνας προκειμένου να ληφθούν υπόψη οι εγγενείς περιορισμοί της στην τελική αποτίμηση των συμπερασμάτων.

Αναφορές

Abma, T. (2005). Responsive evaluation: Its meaning and special contribution to health promotion. *Evaluation and Program Planning,* 28, 279–289.

Altinkurt, Y. & Yilmaz, K. (2011). Relationship between the school administrators' power sources and teachers' organizational trust levels in Turkey", *Journal of Management Development*, 31, 58-70.

Ανδρεαδάκης, Ν. & Μαγγόπουλος, Γ. (2005). Σχολικός σύμβουλος και διευθυντής σχολείου ως φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών: εμπειρική έρευνα σε εκπαιδευτικούς α΄/θμιας», στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμ) *Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης*, Πρακτικά Συνεδρίου, ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, 239-252.

Bachmann, R., Gillespie, N. & Kramer, R. (2012). Trust in Crisis: Organizational and Institutional Trust, Failures and Repair, *Organization Studies*, 33,159.

Bai, Y., Li, P. & Xi, Y. (2012). The distinctive effects of dual-level leadership behaviours on employees' trust in leadership: An empirical study from China, *Asia Pac J Manag*, 29, 213-237.

Chughtai, A. & Buckley, F. (2011). Work engagement: antecedents, the mediating role of learning goal orientation and job performance, *Career Development International*, 16, 684-705.

Flinn, A. & Shepherd, E. (2011). Questions of trust (and distrust), *Arch Sci*, 11, 169-174.

Giddens, A. (2001). *Οι συνέπειες της νεοτερικότητας*. Αθήνα: Κριτική.

Gray, S., Shwom R. & Jordan R. (2012). Understanding Factors That Influence Stakeholder Trust of Natural Resource Science and Institutions, *Environmental Management*, 49, 663-674.

Harris, A. (2012). Distributed leadership: implications for the role of the principal, *Journal of Management Development*, 31/1, 7-17.

Lukas, C. & Schondube, J. (2012). Trust and adaptive learning in implicit contracts, *Rev Manag Sci*, 6, 1-32.

Ματσαγγούρας Η., Γιαλούρης Π., & Κουλουμπαρίτση Α. (2014). *Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΔ 152/2013)*. Αθήνα: ΙΕΠ.

Μαυρογιώργος Γ. (2014). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Πολιτική χρήση και μεθοδολογικές αλχημείες*. Ανακτήθηκε στις 28/8/2015 από http://www.avgi.gr/article/2235824/axiologisi-tou-ekpaideutikou-politiki-xrisi-kai-methodologikes-alximeies.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Ουζούνη, Χ. & Νακάκης, Κ. (2011). Η Αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες, *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239.

Patton, M. (2003). *Qualitative evaluation checklist*. Retrieved on 21-4-2005 from www.wmich.edu/evalctr/checklists.

Stake, R. (2004). *Standard-Based and Responsive Evaluation*. London: Sage.

Φραγκούλης Γ. (2010). Η έλλειψη εμπιστοσύνης και η ουτοπία της συναίνεσης στην εκπαιδευτική πολιτική. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 132-133, Β΄- Γ΄, 147-170.

Brauckmann S. & Pashiardis P. (2012) Contextual framing for school leadership training. Empirical findings from the Commonwealth Project on Leadership Assessment and Development. *Journal of Management Development*, Vol. 31 No. 1, pp. 18-33.

Η αυτοαξιολόγηση ως διαδικασία ανάπτυξης του αυτόνομου και ανανεούμενου σχολείου

Κατσίκας Νικόλαος
Μόνιμος Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης
nikolaoskatsikas@gmail.com

Βουρίκη Αφροδίτη
Μόνιμος Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης
afrovouriki@gmail.com

Περίληψη

Ως διαδικασία η αυτοαξιολόγηση σχολείου αναφέρεται στην προσπάθεια βελτίωσης ενός τομέα της σχολικής πραγματικότητας με πλήρη και ουσιαστική συμμετοχή όλων των μελών της υπηρεσίας καθώς και φορέων της κοινότητας. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει το γεγονός ότι η αυτοαξιολόγηση δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την αυτόνομη και συνεχώς αναπτυσσόμενη σχολική μονάδα. Η πρακτική αυτή, από τη μία, ενδυναμώνει τη θέση του εκπαιδευτικού και θωρακίζει το επαγγελματικό του κύρος, και, από την άλλη, εισάγει εκλογίκευση στην εργασία των σχολείων και ενσυνείδητη βελτιωτική προσπάθεια, η οποία έχει επιστημονική βάση.

Λέξεις κλειδιά: Αυτοαξιολόγηση σχολείου, αυτόνομο και ανανεούμενο σχολείο, ανάλυση S.W.O.T.

Εισαγωγή

Η πρακτική της αυτοαξιολόγησης σχολείου στηρίζεται στη διάγνωση των προβλημάτων της σχολικής μονάδας, στην απομόνωση των προβλημάτων που αυτή αντιμετωπίζει και στην προετοιμασία βελτιωτικού σχεδίου δράσης για επίλυση των πλέον πιεστικών προβλημάτων . Ο Διευθυντής, τα μέλη του διδακτικού προσωπικού, οι μαθητές και οι γονείς συμμετέχουν στη διαδικασία. Η βελτιωτική προσπάθεια είναι προοδευτική και η αυτοαξιολόγηση σχολείου συστηματοποιεί την παραπάνω διαδικασία. Ως αποτέλεσμα, υπηρετεί την ιδέα του αναπτυσσόμενου σχολείου και την επάρκεια της σχολικής μονάδας στην αυτοβελτίωση. Ακολουθεί μια σύνθετη και συστηματική ερευνητική διαδικασία με στόχο να ληφθούν έγκυρες αποφάσεις για μεθοδευμένη βελτιωτική δράση. Η διαδικασία είναι συμμετοχική με εμπλοκή όλων των ενδιαφερόμενων μερών.

Αυτοαξιολόγηση σχολείου

Η αυτοαξιολόγηση ορίζεται «ως μία διαδικασία συστηματικής συλλογής πληροφοριών που δρομολογείται από το ίδιο το σχολείο και σκοπεύει να αξιολογήσει τη λειτουργία του σχολείου και την επίτευξη των εκπαιδευτικών του στόχων, με σκοπό τη λήψη αποφάσεων, τη μάθηση και την προώθηση της βελτίωσης του σχολείου στο σύνολό του» (Vanhoof & Petegem, 2001). Από τον ορισμό αυτό προκύπτει ότι η αυτοαξιολόγηση ξεκινά από την παραδοχή ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει ένα σχολείο μπορεί να βελτιωθεί. Για τη βελτίωση του σχολείου μέσω της αυτοαξιολόγησης έχουν καταγραφεί δύο βασικές προϋποθέσεις. Πρώτον, η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να αποτελεί μια συμμετοχική διαδικασία, να εξασφαλίζει, δηλαδή, τη συμμετοχή όλων των φορέων της σχολικής ζωής, εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, ώστε να εξασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα των προσώπων που λαμβάνουν μέρος στη διερεύνηση της εικόνας του σχολείου και η αξιοπιστία αυτής της εικόνας (Σολομών, 1999 ; MacBeath κ.α, 2005 ; Kyriakides & Campbell, 2004). Για την εξασφάλιση της συμμετοχής όλων των παραγόντων της σχολικής κοινότητας θεωρείται

απαραίτητη η αλλαγή των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών από ιεραρχικές σε οριζόντιες σχέσεις ισοτιμίας (Σολομών, 1999).

Δεύτερον, η διαδικασία υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης στηρίζεται στη συλλογή και ανάλυση πληροφοριών σχετικών με τη λειτουργία του σχολείου, με τη χρήση πολλαπλών μεθόδων και εργαλείων. Η διαδικασία συλλογής και αξιοποίησης των πληροφοριών από τους εμπλεκόμενους στην αυτοαξιολόγηση δεν πρέπει να ειδωθεί ως διεκπεραίωση μιας συγκεκριμένης διαδικασίας αλλά ως μια συνεχής διαδικασία ερμηνείας και διαπραγμάτευσης (Σολομών, 1999). Η αυτοαξιολόγηση θεωρείται βασικό στοιχείο ενός μοντέλου ποιοτικής διασφάλισης, όταν συνδέεται με την ανάπτυξη σχεδίων βελτίωσης των σχολείων (Δούκας, 1999). Για τον Σολομών (1999), εκτός από την εξαγωγή συμπερασμάτων, στόχος της αυτοαξιολόγησης είναι η καλλιέργεια συνευθύνης των εμπλεκομένων στις διαδικασίες της και αυτοδέσμευσής τους για τη βελτίωση του έργου τους, η άντληση ικανοποίησης από το έργο που συντελείται καθώς και η επικοινωνία που επιτυγχάνεται και ο προβληματισμός που αναπτύσσεται μεταξύ των συμμετεχόντων.

Η αυτοαξιολόγηση υλοποιείται «από» και «για» τη σχολική κοινότητα (Boud & Donovan, 1982) και συμβάλλει στην αυτογνωσία της σχολικής μονάδας μέσω της ενεργοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού και το σχεδιασμό βελτιωτικών παρεμβάσεων (MacBeath, 2005 ; Swaffield & MacBeath, 2005). Η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης μπορεί να συντελέσει στην αποσαφήνιση των προσωπικών τους αναγκών και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Kyriakides & Campbell, 2004).

Το αυτόνομο και ανανεούμενο σχολείο

Σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως το ελλαδικό, η εισαγωγή καινοτομιών και η προσπάθεια βελτίωσης είναι του τύπου «κέντρο-περιφέρεια». Οι αποφάσεις λαμβάνονται από το κέντρο και διοχετεύονται σ' όλες τις σχολικές μονάδες. Υπ' αυτές τις συνθήκες, το διδακτικό προσωπικό δεν είναι ο πρωτεργάτης αλλά το εκτελεστικό όργανο της καινοτομίας. Η σχολική μονάδα είναι ετεροκινούμενη και όχι αυτοδύναμη.

Το αυτόνομο σχολείο είναι το σκεπτόμενο, το μανθάνων, το προβληματιζόμενο και το συνεχώς ανανεούμενο σχολείο (Holly & Southworth, 1989, όπ. αναφ. στο Θεοφιλίδης, 2014). Το σχολείο αυτό λειτουργεί με δύο βασικές παραδοχές. Πρώτο, ότι το διδακτικό προσωπικό είναι ο πιο αποφασιστικός παράγοντας για την ποιοτική βελτίωση της σχολικής μονάδας στους διάφορους τομείς. Δεύτερο, ότι οποιαδήποτε προσπάθεια αλλαγής πρέπει να συνδέεται με τα ιδιαίτερα προβλήματα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Η εν λόγω διαδικασία έχει, σύμφωνα με τον Bolam (1980, όπ. αναφ. στο Θεοφιλίδης, 2014), πέντε βασικά γνωρίσματα:

- Ανταποκρίνεται προληπτικά σε εξωτερικές πιέσεις με την έννοια ότι τις προβλέπει και τις αντιμετωπίζει πριν δημιουργηθούν δύσκολες καταστάσεις.
- Ενθαρρύνεται η εσωτερική ανάπτυξη και ενισχύεται η αναπτυξιακή προσπάθεια. Η διάγνωση αναγκών και προβλημάτων είναι συνεχής.
- Αξιοποιούνται οι δυνατότητες που διαθέτει η σχολική μονάδα για την αντιμετώπιση εξωτερικών πιέσεων και προβλημάτων που αντιμετωπίζει το σχολείο. Το ουσιώδες στοιχείο αυτής της διαδικασίας είναι η συμμετοχή του προσωπικού σ' αυτή την προσπάθεια. Με αυτή τη συμμετοχή, δημιουργείται στο προσωπικό η αίσθηση ότι η προσπάθεια είναι δική του, αυτοδεσμεύεται για την ενίσχυση της προσπάθειας και, μακροπρόθεσμα, εμπιστεύεται τη δυνατότητα της σχολικής μονάδας για εκσυγχρονισμό και προσαρμογή στα νέα δεδομένα. Αυτό σημαίνει ότι τα μέλη του διδακτικού προσωπικού αναλαμβάνουν το ρόλο του ερευνητή, του καινοτόμου, του αναπτυξιακού φορέα και του αυτοαξιολογητή.
- Η παρώθηση για αλλαγή είναι εσωτερική και όχι εξωτερική. Η εσωτερική παρώθηση στηρίζεται σε γνήσιο ενδιαφέρον, στοχεύει στη βελτίωση και διαρκεί για όσο χρονικό διάστημα χρειάζεται. Η αξιολόγηση αυτού του είδους τονίζει το υψηλό επίπεδο

επαγγελματικής ευσυνειδησίας αυτών που την αναλαμβάνουν και το συναίσθημα ευθύνης που πρέπει να δείχνουν οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί απέναντι στο επάγγελμά τους και στην κοινωνία γενικότερα. Η προσέγγιση αυτή δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται αυτόβουλα και συστηματικά στα επαγγελματικά τους καθήκοντα και όχι σε πιέσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος.

- Η αυτοαξιόλογηση μπορεί να αναφέρεται σε διαφορετικά θέματα (π.χ. τομείς του Αναλυτικού Προγράμματος, δεξιότητες διδασκαλίας, διδακτικές προσεγγίσεις) και σε διαφορετικά επίπεδα (άτομο, ομάδα, σχολική μονάδα ως σύνολο).

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής και διοικητικής αποκέντρωσης χρειάζεται η σχολική μονάδα να γίνει ο πυρήνας, όπου θα προσδιορίζεται και θα ασκείται το σύνολο των δράσεων που στοχεύουν στην εξασφάλιση των συνθηκών για την προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών στο πλαίσιο των τοπικών, εθνικών και ευρωπαϊκών προτεραιοτήτων (Παπαπροκοπίου, 2006). Αυτό επισημαίνει την ανάγκη για ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας και των παραγόντων που τη συναποτελούν (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) ώστε να μπορούν να διεκδικήσουν και να αναπτύξουν τις καλύτερες δυνατές συνθήκες και δράσεις για την αποτελεσματικότερη οργάνωση, διοίκηση και διαχείριση της σχολικής μονάδας (Hofman & Dijkstra, 2005).

Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου αναφέρεται σε ένα σύνολο συστηματικών διαδικασιών οι οποίες οργανώνονται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας και στις οποίες κεντρική θέση κατέχουν η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και η υλοποίηση δράσεων για βελτίωσή του. Η γνώση που προκύπτει από την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε μια συστηματική διαδικασία αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου αποκαλύπτει τις ιδιαίτερες εσωτερικές ανάγκες του σχολείου, επιτρέπει τον προσδιορισμό των προβλημάτων και τον καθορισμό των αναγκαίων παρεμβάσεων (Ανδρέου, 2012 ; Δεμερτζή, 2007). Παράλληλα, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία και την παραγωγή των αποτελεσμάτων αξιολόγησης ενισχύει τα κίνητρα και τη δέσμευσή τους για υλοποίηση προγραμμάτων βελτίωσης του έργου τους. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τους ίδιους τους παράγοντες που συμπράττουν στη διαμόρφωσή του θεωρείται προϋπόθεση για την επίτευξη οποιασδήποτε βελτίωσης της σχολικής πραγματικότητας (Μπαγάκης, 2005).

Παρά τις διαφοροποιήσεις ως προς τη μορφή με την οποία αναπτύσσεται στα διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια, τα παρακάτω στάδια αποτελούν τον πυρήνα κάθε κύκλου αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Οι δραστηριότητες στις οποίες παραπέμπουν υποστηρίζουν την προσπάθεια του σχολείου να απαντήσει σε τέσσερα βασικά ερωτήματα (Κουλαϊδής & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, 2005):

- Ποια είναι η ποιότητα της εκπαίδευσης στο σχολείο μας;
- Πού επιθυμούμε να φτάσουμε;
- Τι πρέπει να κάνουμε για να βελτιώσουμε το σχολείο μας;
- Τι πρόοδο κάναμε;

Έτσι, τα μέλη της σχολικής μονάδας προχωρούν σε:

1. Αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου

Αποτιμούν το εκπαιδευτικό έργο μέσα από συστηματικές διαδικασίες διερεύνησης των ποικίλων διαστάσεων της σχολικής πραγματικότητας (π.χ. αποτιμούν τις σχέσεις σχολείου-γονέων/κηδεμόνων, την ποιότητα της διδασκαλίας και μάθησης, την επίδοση/πρόοδο των μαθητών κ.ο.κ. – διαστάσεις που συνθέτουν την ποιότητα του συνολικού εκπαιδευτικού έργου).

2. Διατύπωση προτεραιοτήτων για δράση

Εκτιμούν τις προτεραιότητες για δράση που προέκυψαν από την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και τις «εξωτερικές» επιταγές για δράση που απορρέουν π.χ.

από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο ή την εκπαιδευτική πολιτική και θέτουν στόχους για βελτίωση.

3. Σχεδιασμός δράσης

Διαμορφώνουν σχέδια δράσης προκειμένου να ενισχύσουν ή να βελτιώσουν την ποιότητα συγκεκριμένων πτυχών της σχολικής πρακτικής.

4. Υλοποίηση δράσης

Δραστηριοποιούνται για την υλοποίηση των σχεδίων δράσης για βελτίωση.

5. Παρακολούθηση και αξιολόγηση της δράσης

Αξιολογούν την πρόοδο εφαρμογής των σχεδίων δράσης και την αποτελεσματικότητά τους.

Κεντρικό σημείο και απώτερος στόχος της όλης διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης αποτελεί η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που το σχολείο παρέχει στους μαθητές του, η βελτίωση των πρακτικών και των μορφωτικών επιτευγμάτων του σχολείου.

Ανάλυση S.W.O.T. (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats)

Για να σχεδιαστεί ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης, θα πρέπει οι παράγοντες της σχολικής μονάδας να εναρμονίσουν τους στόχους με τα μέσα που διαθέτει αυτή. Αυτό θα επιτευχθεί μόνο εάν εντοπιστούν ποια είναι τα δυνατά και ποια είναι τα αδύνατα στοιχεία της σχολικής μονάδας. Η διάγνωση και εκτίμηση των δυνατών και αδύνατων σημείων μιας σχολικής μονάδας, καθώς και των ευκαιριών και απειλών που διαφαίνονται κατά τον προγραμματισμό, ονομάζεται ανάλυση S.W.O.T. Η στρατηγική αυτή είναι γνωστή στην αγγλική γλώσσα ως ανάλυση SWOT από τα αρχικά των τεσσάρων λέξεων: Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats. Η στρατηγική εφαρμόζεται στις περιπτώσεις κατά τις οποίες εξετάζεται κάποιο πρόβλημα/ζήτημα που αφορά στο σχολικό οργανισμό (Θεοφιλίδης, 2014).

Η ανάλυση S.W.O.T. είναι ένα πολύ σημαντικό εργαλείο, που αποσκοπεί στο να διαγνώσει τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες μιας σχολικής μονάδας, σε συνδυασμό με τις ευκαιρίες και απειλές που αντιμετωπίζει. Η ανάλυση βασίζεται στη βασική αρχή ότι μια αποτελεσματική στρατηγική προσαρμόζει τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας (δυνατά σημεία, αδυναμίες) στο εξωτερικό της περιβάλλον (ευκαιρίες, απειλές). Τα μέλη της ομάδας εξετάζουν το εσωτερικό περιβάλλον και επισημαίνουν τόσο τα δυνατά σημεία που αυτό παρουσιάζει όσο και τις αδυναμίες του. Στη συνέχεια μελετά το εξωτερικό περιβάλλον κι επισημαίνει τις ευκαιρίες που αυτό παρέχει όσο και τις απειλές που αυτό εγκυμονεί (Θεοφιλίδης, 2014). Η ομάδα λαμβάνει υπόψη όλες τις πληροφορίες και αποφασίζει ποια είναι τα σημαντικότερα προβλήματα.

Η ανάλυση S.W.O.T. μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διαδικασία για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, που αποτελεί το πρώτο στάδιο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Αφετηρία για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου από τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Κατά το στάδιο αυτό τα μέλη της σχολικής κοινότητας οφείλουν να δώσουν απάντηση στο ερώτημα «πόσο καλό είναι το σχολείο μας», να εντοπίσουν αδυναμίες αλλά και σημεία υπεροχής του σχολείου και να καθορίσουν προτεραιότητες για δράση με στόχο τη βελτίωση συγκεκριμένων διαστάσεων της σχολικής ζωής (Schildkamp & Visscher, 2009).

Για την ανάπτυξη του σταδίου αυτού προτείνονται δύο διαφορετικές προσεγγίσεις. Η πρώτη περιλαμβάνει τη γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου στο σύνολο των περιοχών που συνθέτουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Η δεύτερη περιλαμβάνει τη συστηματική διερεύνηση –μια ενδελεχέστερη και πληρέστερη αποτίμηση- μιας ή και περισσότερων περιοχών του εκπαιδευτικού έργου. Η γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου δίνει τη δυνατότητα στα μέλη της σχολικής κοινότητας να αποκτήσουν σύντομα συνολική εικόνα της κατάστασης και λειτουργίας του σχολίου τους, παρέχοντας άμεση ανατροφοδότηση για τους τομείς που το σχολείο πλεονεκτεί ή υστερεί (MacBeath, 1999). Η συστηματική διερεύνηση επιμέρους περιοχών του εκπαιδευτικού έργου επιτρέπει στη

σχολική μονάδα να μελετήσει σε βάθος ζητήματα που θεωρούνται πιο σύνθετα ή ζητήματα που την απασχολούν περισσότερο και επιβάλλουν σαφέστερη εικόνα τω δυνατοτήτων και των περιθωρίων που τα μέλη της σχολικής μονάδας έχουν για να παρέμβουν στις καταστάσεις που διερευνήθηκαν (MacBeath & McGlynn, 2002).

Ο ρόλος του διευθυντή

Από τα παραπάνω προκύπτει η ανάγκη εφαρμογής στρατηγικών, οι οποίες διευκολύνουν τη λήψη συναινετικών αποφάσεων κατά τη διαδικασία για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου. Αυτό σημαίνει ότι ο σχολικός ηγέτης πρέπει να κατέχει ρεπερτόριο τέτοιων στρατηγικών και ότι έχει τη δυνατότητα εφαρμογής τους στην πράξη. Μια τέτοια εμπειρία είναι έμπρακτα διδακτική για τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η ομάδα μαθαίνει για στρατηγικές μέσω των οποίων μπορεί να ενεργήσει με ομοψυχία, να δημιουργήσει ευχάριστο κλίμα διαβούλευσης και να αναδιπλωθεί για την προώθηση των συναποφασισθέντων (Θεοφιλίδης, 2012).

Η αυτοαξιολόγηση έχει τις δικές της προκλήσεις. Κατά τη διάρκεια της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ένα σύνολο ατόμων, καθένα με δική του ημερήσια διάταξη και παρώθηση, πρέπει, κατά κάποιο τρόπο, να εργαστούν μαζί (MacBeath, 2005). Επιπλέον, αυτό το σύνολο ατόμων πρέπει να συντονιστεί, έτσι ώστε να ενεργήσει ως ομάδα. Η παρουσία ενός δυναμικού ηγέτη συμβάλλει στην αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων, αλλά αυτό δεν λύνει αυτόματα το πρόβλημα.

Ο ηγέτης πρέπει να βοηθήσει την ομάδα να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά της. Αν ο ηγέτης δεν είναι σε θέση να εφαρμόσει στρατηγικές που διευκολύνουν τη συναινετική λήψη αποφάσεων, τότε στην πραγματικότητα, επηρεάζει αρνητικά την αποδοτικότητα της ομάδας. Η ορθή χρήση συναινετικών στρατηγικών από τον ηγέτη δημιουργεί ευχάριστο κλίμα, διευκολύνει την αλληλοκατανόηση, στηρίζει τη σύμπραξη, βοηθά στην αποδέσμευση των ψυχικών δυνάμεων και στην ευθυγράμμιση των προσπαθειών. Ταυτόχρονα, το σύνδρομο της ομαδικής ατολμίας, του αποπροσανατολισμού από το έργο και της επιβολής απόψεων μειώνονται. Εκείνο που επιβάλλεται να προωθήσει και να επιτύχει ο ηγέτης είναι η δόμηση της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ομάδας (Θεοφιλίδης, 2012).

Συμπεράσματα

Η αυτοαξιολόγηση σχολείου είναι έκφραση λογικότητας των ατόμων που υπηρετούν στη σχολική μονάδα. Τα άτομα αυτά, αυτόβουλα και με κριτική διάθεση, εξετάζουν τις διαδικασίες που ακολουθούν, τις δράσεις που αναπτύσσουν, τη σχολική κουλτούρα που διαμορφώνουν, τα αποτελέσματα της καθημερινής τους εργασίας και αποφασίζουν κατά πόσο αυτά είναι αρκετά σε ποσότητα και ικανοποιητικά σε ποιότητα. Τα συμπεράσματα αυτής της αξιολόγησης θα λειτουργήσουν ως ανατροφοδότηση στη μεθόδευση της περαιτέρω δράσης τους. Ως αποτέλεσμα, με την αυτοαξιολόγηση η σχολική μονάδα γνωρίζει τον εαυτό της, συνειδητοποιεί τις πτυχές της σχολικής ζωής στις οποίες επιτελείται ικανοποιητική εργασία και επισημαίνει άλλες, οι οποίες χρήζουν βελτίωσης. Η σχολική μονάδα μετατρέπεται σε οργανισμό, ο οποίος προγραμματίζει τη δική του ανάπτυξη, μετατρέπεται σε αυτόνομο και ανανεούμενο σχολείο και αποβαίνει μανθάνουσα κοινότητα.

Αναφορές

Boud, D.J. & Donovan, W.F. (1982). The facilitation of school-based evaluation: a case study. *Journal of Curriculum Staudies*, 82, *4*, 359-370.

Hofman, R. H. & Dijkstra, N. I. (2005). School self-evaluation instruments: An assessment framework. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, *8* (3) σ. 254.

Kyriakides, L. & Campbell, R.J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation, 30*, 23-36.

MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. London: Routledge- Falmer, pp. 5-8.
MacBeath, J. & McGlynn, A. (2002). *School self-evaluation: What's in it for schools?* London: Routledge Falmer, p. 44
Schildkamp, K. & Visscher, A. (2009). Factors influencing the utilization of the school self-evaluation instrument. *Studies of Educational Evaluation*, *3*, 150-159.
Swaffield, S. & MacBeath, I. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education, 35*(2), 239-252.
VanHoof, J. & Petegem, P. (2001). Designing and Evaluating the process of school-self-evaluations. *Improving schoos, 14, 2*, 200-2012.
Ανδρέου, Ε. (2012). Η λογική της λογοδοσίας. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου, 9* (14), σ. 4.
Δεμερτζή, Κ. (2007). Σκέψεις και θεωρητικές προεκτάσεις του ρόλου του κριτικού φίλου σε σχέση με το ρόλο των στελεχών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου στη χώρα μας. Στο Γ. Μπαγάκης, Κ. Δεμερτζή & Θ. Σταμάτης (Επιμ.). *Ένα σχολείο μαθαίνει: Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη του σχολείου στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος carpe vitam: Leadership for learning.* Αθήνα: Λιβάνης, σσ. 168-169.
Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, *1*, 172-185.
Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
Θεοφιλίδης, Χ. (2014). *Αυτοαξιολόγηση σχολείου: Τα σχολεία γνωρίζουν το σχολείο τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
Κουλαϊδής, Β. & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, Α. (2005). Διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
MacBeath, J. (2005). Αυτοαξιολόγηση: ήρθε η ώρα για μια μεγάλη ιδέα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacobsen, L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα.* Αθήνα: μεταίχμιο.
Μπαγάκης, Γ. (Επ.) (2005). *Αξιολόγηση σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
Παπαπροκοπίου, Ν. (2006). Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού,* σελ. 187-195. Αθήνα: Μεταίχμιο.
Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου , ένας σύντομος οδικός χάρτης. Η αναγκαιότητα αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αξιολόγηση και σχολικός προγραμματισμός, βασικές πτυχές της αξιολογικής διαδικασίας και ένα προτεινόμενο αξιολογικό σχήμα αναφορικά με το πρόγραμμα μιας σχολικής μονάδας.

Μιχαλάκης Κωνσταντίνος

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ, Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΛΑΡΙΣΑΣ
konmichalakis@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία συνιστά μια προσέγγιση στο θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Ειδικότερα, αναλύονται οι λόγοι που καθιστούν την αξιολόγηση αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καταδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο η αξιολόγηση προάγει και βοηθά την επιτυχή διεκπεραίωση του σχολικού προγραμματισμού, γίνεται αναφορά σε πτυχές της αξιολογικής διαδικασίας όπως το αντικείμενο, η μεθοδολογία, οι τεχνικές, οι φορείς και η ενδεδειγμένη χρονική στιγμή της αξιολόγησης και τέλος παρατίθεται ένα παράδειγμα αξιολόγησης της λειτουργίας της διοίκησης μιας σχολικής μονάδας όσον αφορά τη διαμόρφωση και την εφαρμογή του σχολικού προγράμματος.

Λέξεις – Κλειδιά : αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, αξιολόγηση και σχολικός προγραμματισμός, μεθοδολογία, τεχνικές και φορείς της αξιολόγησης.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα εργασία θα επιχειρήσουμε να εντρυφήσουμε σε ένα ζήτημα το οποίο εντόνως προβληματίζει και ταλανίζει όσους ενεργά δραστηριοποιούνται εντός του παρόντος ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αυτό της επιχειρούμενης προσπάθειας για α ξ ι ο λ ο γ η σ η του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Η αλήθεια είναι ότι μία πλειάδα λόγων όπως η αντιμετώπιση του ζητήματος της αξιολόγησης με πνεύμα προχειρότητας, η διάθεση για εξυπηρέτηση κομματικών σκοπιμοτήτων και η έλλειψη αμιγούς επιστημονικής προσέγγισης εκ μέρους των ανώτατων επιτελικών βαθμίδων τις Εκπαίδευσης, έχει δικαιολογημένα καταστήσει την εκπαιδευτική κοινότητα στις μέρες μας ιδιαίτερα επιφυλακτική απέναντι σε οποιοδήποτε εγχείρημα αξιολόγησης της εκπαιδευτικής ζωής.

Παρά ταύτα και λαμβανομένων σοβαρά υπόψη των όποιων επιφυλάξεων του εκπαιδευτικού κόσμου έναντι του αξιολογικού ζητήματος, στην παρούσα εργασία θα προσπαθήσουμε να καταδείξουμε τη σημαντικότητα της αξιολόγησης αναφορικά με την αρτιότητα οιουδήποτε εκπαιδευτικού εγχειρήματος καταβάλλεται εντός του παρόντος εκπαιδευτικού συστήματος.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο τις μελέτης θα δοκιμάσουμε να επιχειρηματολογήσουμε εν γένει υπέρ τις σπουδαιότητας της αξιολόγησης ως απαραίτητης προϋπόθεσης προκειμένου για την αποτελεσματική ολοκλήρωση οποιασδήποτε πτυχής του εκπαιδευτικού έργου και ειδικότερα όσον αφορά την αποτελεσματική λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, θα αποπειραθούμε να συγκεκριμενοποιήσουμε την αναγκαιότητα της αξιολόγησης σε ότι αφορά την επίτευξη των στόχων που τίθενται στα πλαίσια υλοποίησης κάθε εκπαιδευτικής προσπάθειας, θα δοκιμάσουμε δηλαδή να καταδείξουμε τη σύνδεση της διαδικασίας της αξιολόγησης με τη διαδικασία του προγραμματισμού ως δύο

άρρηκτα συνδεδεμένες πτυχές ενός σωστά και άρτια σχεδιασμένου εκπαιδευτικού εγχειρήματος εν γένει και ειδικά σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας.

Στο τρίτο κεφάλαιο θα αναφερθούμε πιο διεξοδικά στο τι συνιστά **αντικείμενο προς αξιολόγηση** όσον αφορά το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο σε μια εκπαιδευτική μονάδα, στη **μεθοδολογία και τις τεχνικές** που ενδείκνυνται για την επιτυχή έκβαση της αξιολογικής προσπάθειας στην εκπαιδευτική μονάδα, στα **πρόσωπα** τα οποία είναι επιφορτισμένα με τη διεκπεραίωση τις αξιολογικής διαδικασίας καθώς και στη **χρονική στιγμή** η οποία επιλέγεται κάθε φορά ως η καταλληλότερη για τη διεξαγωγή της αξιολόγησης.

Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο θα προχωρήσουμε στη διατύπωση ενός ερευνητικού ερωτήματος αξιολογικού ενδιαφέροντος αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας της διοίκησης σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας και θα παρουσιάσουμε σχηματικά τις σημαντικότερες παραμέτρους που αφορούν το συγκεκριμένο αυτό ερώτημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

Η σημασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου γενικά και της εκπαιδευτικής μονάδας ειδικότερα.

Προκειμένου να καταδείξουμε τη σπουδαιότητα της διαδικασίας της αξιολόγησης για την έκβαση επιτυχών αποτελεσμάτων αναφορικά με την παραγωγή εκπαιδευτικού έργου, κρίνεται απαραίτητο στο σημείο αυτό να παραθέσουμε ενδεικτικά έναν ορισμό που αποδίδεται στην έννοια της αξιολόγησης. Ως αξιολόγηση, λοιπόν του εκπαιδευτικού έργου ο Κασσωτάκης (Κασσωτάκης Μ., στο Κουτούζης Μ.,& Χατζηευστρατίου Ι., 1999, σελ. 20) ορίζει :

«τη συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού, στον οποίο επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι, καθώς και τον εντοπισμό των αιτίων που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική τους επίτευξη, έτσι ώστε μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης».

Ο Κουτούζης (1999) επίσης , ορίζει την αξιολόγηση ως μία βασική προϋπόθεση της ολικής ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Εξ ορισμού, επομένως, αντιλαμβανόμαστε ότι η σπουδαιότητα της διαδικασίας της αξιολόγησης είναι εξαιρετικά μεγάλη εφόσον μέσω αυτής επιχειρείται η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Οι Κουτούζης και Χατζηευστρατίου (1999) υποστηρίζουν εξάλλου, ότι η διαδικασία της αξιολόγησης αφορά συνολικά την αποτίμηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και επιδιώκει τη διασφάλιση της μέγιστης δυνατής αποτελεσματικότητας όσον αφορά σημαντικότατες συνιστώσες του εκπαιδευτικού έργου όπως την ιεράρχηση στόχων, την ανάδειξη δυνατοτήτων, την αξιοποίηση των ερευνητικών προσπαθειών της επιστημονικής κοινότητας κ.ά.

Άλλοι μελετητές επιχειρηματολογούν υπέρ της σημαντικότητας της προσπάθειας για αξιολόγηση υποστηρίζοντας ότι μέσω αυτής επιτυγχάνεται η συνεχής ενημέρωση (επαναπληροφόρηση) της πορείας υλοποίησης ενός εκπαιδευτικού στόχου, στηρίζεται η λειτουργία του προγραμματισμού και εν γένει εξυπηρετούνται όλες οι λειτουργίες που αφορούν τη διοίκηση της εκπαίδευσης (Πετρίδου, 2007).

Αλλού υποστηρίζεται, επίσης, ότι η υλοποίηση προγραμμάτων αξιολόγησης είναι απαραίτητη προκειμένου το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο να ανταποκρίνεται καλύτερα στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας καθώς και των ταχύτατων εξελίξεων στο χώρο της επιστήμης και της τεχνολογίας.

Υποστηρίζεται, ακόμη, ότι μέσω της καθιέρωσης προγραμμάτων αξιολόγησης εξασφαλίζεται η κατά το δυνατόν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα των επενδύσεων στην εκπαίδευση, η διαπίστωση τυχόν αστοχιών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και η λήψη απαραίτητων διορθωτικών μέτρων (Κουτούζης – Χατζηευστρατίου , 1999).

Μία πληρέστερη καταγραφή των λόγων εκείνων που αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου επιχειρεί ο Δημητρόπουλος (1991). Σύμφωνα με

αυτόν , η ανάγκη για εκπαιδευτική αξιολόγηση έγκειται σε τρία διαφορετικά επίπεδα, στο οικονομικό, στο παιδαγωγικό – ψυχολογικό και στο πρακτικό. Σε οικονομικό επίπεδο, η καθιέρωση προγραμμάτων αξιολόγησης βοηθά στη συνετή χρήση των χορηγούμενων πιστώσεων για τους σκοπούς της εκπαίδευσης και συμβάλλει στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με δαπάνες, μέσα, υλικά, εγκαταστάσεις, την πρόσληψη και την προαγωγή του εκπαιδευτικού προσωπικού κ.ά. Σε παιδαγωγικό- ψυχολογικό επίπεδο, η σπουδαιότητα της αξιολόγησης έγκειται στην ανάγκη για κατανόηση και διευκόλυνση της διεργασίας της μάθησης, στη χρήση αποτελεσματικής διδακτικής μεθοδολογίας και στη βελτίωση του γενικού σχολικού περιβάλλοντος και του κλίματος που επικρατεί στο σχολείο. Σε ότι αφορά , τέλος, το πρακτικό επίπεδο η σημαντικότητα της αξιολόγησης απορρέει από την ανάγκη για αντιμετώπιση διοικητικών και πρακτικών εκπαιδευτικών ζητημάτων όπως ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός, η σχεδίαση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, προγραμμάτων κ.ά.

Όσον αφορά τη σημασία της υλοποίησης προγραμμάτων αξιολόγησης σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας ισχύουν τα όσα μόλις υποστηρίξαμε για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο μικρο-επίπεδο του εκπαιδευτικού οργανισμού. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας είναι σημαντική προκειμένου να εξασφαλίζεται συνεχής ενημέρωση για την πορεία υλοποίησης των στόχων που θέτει η εκπαιδευτική μονάδα, να διαπιστώνονται τυχόν αστοχίες των επιλογών της εκπαιδευτικής μονάδας σε πρακτικό, οικονομικό και παιδαγωγικό επίπεδο, να καθίσταται εφικτή η λήψη διορθωτικών μέτρων , η ιεράρχηση ορθολογικότερων στόχων , η ανάδειξη των δυνατοτήτων της εκπαιδευτικής μονάδας και η εν γένει βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου στα πλαίσια λειτουργίας της μονάδας. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδουν οι περισσότεροι μελετητές στη σπουδαιότητα της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας αναφορικά με τη λειτουργία του προγραμματισμού.

Χαρακτηριστικά, οι Κουτούζης και Χατζηευστρατίου (1999, σελ.21) αναφέρουν ότι :

«η αξιολόγηση είναι αναγκαία, προκειμένου να διαπιστωθεί αν η μονάδα υλοποιεί με αποτελεσματικό τρόπο τους στόχους της».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

Η σύνδεση της διαδικασίας της αξιολόγησης με τη διαδικασία του προγραμματισμού.

Βάσει των όσων προείπαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο καθίσταται μάλλον σαφές ότι η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διαδικασία θέσπισης εκπαιδευτικών στόχων, δηλαδή με τη διαδικασία του προγραμματισμού.

Όντως, λαμβάνοντας υπόψη τους ισχυρισμούς των διαφόρων μελετητών που παρατέθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, αναφορικά με το περιεχόμενο που αποδίδουν στην έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, διαπιστώνουμε ότι θα ήταν πραγματικά δύσκολο να προσπαθήσουμε να ορίσουμε την έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης χωρίς να αναφερθούμε στην έννοια του εκπαιδευτικού προγραμματισμού.

Την άποψη αυτή προσυπογράφουν και άλλοι μελετητές. Ενδεικτικά, ο Κουτούζης (1999, σελ.259) αναφέρει ότι η αξιολόγηση είναι:

« μια διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας παρακολουθείται και ρυθμίζεται η λειτουργία του οργανισμού, ώστε να εξασφαλισθεί η προσέγγιση των στόχων που τέθηκαν κατά τη διαδικασία του προγραμματισμού»

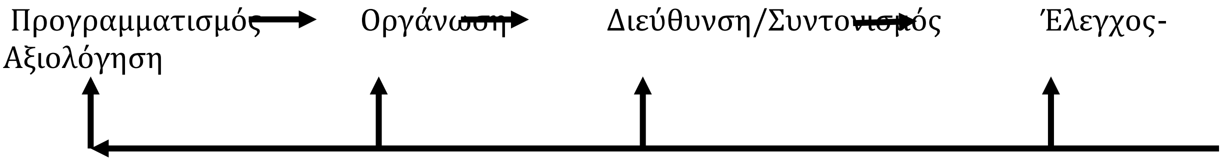
Ειδικότερα, τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την εφαρμογή αξιολογικών προγραμμάτων του εκπαιδευτικού έργου λειτουργούν ως ανατροφοδότηση της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας, παρέχοντας πληροφορίες για την πορεία υλοποίησης των στόχων που ετέθησαν, γεγονός που οδηγεί είτε σε επιβεβαίωση της αρχικής εκτίμησης αναφορικά με την ορθότητα των στόχων που επιλέχθηκαν είτε σε διάψευση της αρχικής εκτίμησης, λήψη διορθωτικών μέτρων και επανακαθορισμό των στόχων. Ο Κουτούζης

(1999, σελ.260), σχηματικά παρουσιάζει τη σχέση ανατροφοδότησης μεταξύ των διαδικασιών της αξιολόγησης και του προγραμματισμού αναφέροντας ότι :

«ο μεν προγραμματισμός δίνει την κατεύθυνση και θέτει τους στόχους, κατανέμει τους πόρους στον οργανισμό και προβλέπει πιθανά προβλήματα, η δε αξιολόγηση διαπιστώνει αντίστοιχα αν η κατεύθυνση είναι σωστή και οι στόχοι επιτυγχάνονται, διασφαλίζει τη σωστή χρήση των πόρων και διορθώνει υπάρχοντα προβλήματα»

Η σχέση, εξάλλου, μεταξύ εκπαιδευτικού προγραμματισμού και εκπαιδευτικής αξιολόγησης υπογραμμίζεται και από τις αρχές που διέπουν τη λειτουργία του management και ειδικότερα τη λειτουργία της Διοίκησης των Εκπαιδευτικών Μονάδων. Σύμφωνα με τις αρχές αυτές τόσο η διαδικασία του προγραμματισμού όσο και η λειτουργία της αξιολόγησης αποτελούν βασικά επιμέρους στάδια της λειτουργίας της διοίκησης (Σχήμα 1., Κουτούζης, Μ., 1999)

Οι λειτουργίες της διοίκησης



Σχήμα1.Ανασκόπηση και Τροποποίηση (Κουτούζης Μ.,1999, σελ.17)

Θα πρέπει εδώ να σημειώσουμε ότι τα όσα ισχυριστήκαμε ως τώρα στο κεφάλαιο αυτό για τη λειτουργία του προγραμματισμού αφορούν τόσο την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα όσο και τη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας σε επίπεδο τόσο στρατηγικού (μακροπρόθεσμων στόχων) όσο και λειτουργικού (βραχυπρόθεσμων στόχων) προγραμματισμού .

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

Τι, πώς, ποιος, πότε αξιολογείται και αξιολογεί.

3.1 Το Αντικείμενο της αξιολόγησης

Προκειμένου η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου να θεωρείται πλήρης και ολοκληρωμένη, εύλογο είναι ότι θα πρέπει να περιλαμβάνει όλους τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με βάση αυτή την αρχή, κάποιοι μελετητές (Κουτούζης και Χατζηευστρατίου, 1999, Σολομών 1999) κατατάσσουν τα προς αξιολόγηση αντικείμενα του εκπαιδευτικού έργου σε επτά θεματικές περιοχές, οι οποίες είναι οι εξής : **τα Διαθέσιμα μέσα-Πόροι, το Πρόγραμμα Σπουδών και τα Βιβλία , το Προσωπικό της μονάδας (ΔΕΔΟΜΕΝΑ) , η Διοίκηση, το Εκπαιδευτικό Κλίμα –Σχέσεις-Συνεργασίες, η Διδακτική- Μαθησιακή διαδικασία (ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ) και τα Εκπαιδευτικά επιτεύγματα (ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ).**

Άλλοι μελετητές (Χαλκιώτης, 1999) υιοθετούν μια προσέγγιση οικονομικού εννοιολογικού χαρακτήρα σύμφωνα με την οποία η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια παραγωγική διαδικασία και η εκπαιδευτική μονάδα μία μονάδα κατάρτισης–παραγωγής. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης αυτής προσέγγισης , τα προς αξιολόγηση αντικείμενα εμπίπτουν σε τρεις ευρείες κατηγορίες : **τις εισροές , τις διαδικασίες και τις εκροές.**

Ως **εισροές** εννοούνται οι εισερχόμενες μεταβλητές οι οποίες αποτελούν την είσοδο του εκπαιδευτικού συστήματος και της λειτουργίας του. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας, οι εισροές μεταφράζονται ως οι πόροι που απαιτούνται για να λειτουργήσει ένας εκπαιδευτικός οργανισμός. Οι πόροι αυτοί περιλαμβάνουν το **διδακτικό και βοηθητικό προσωπικό, τους διδασκόμενους και την προσπάθεια μάθησης την οποία**

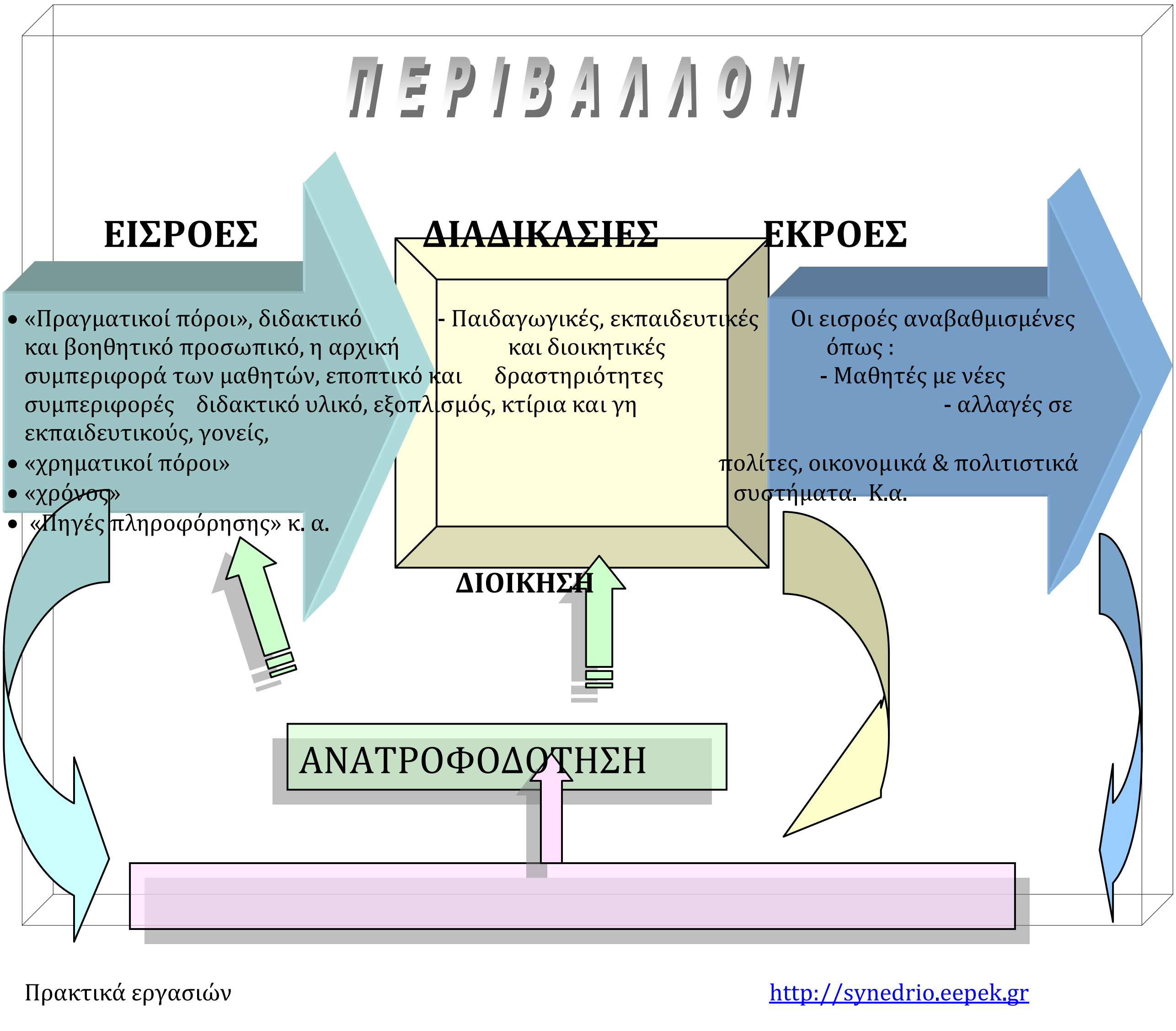
καταβάλλουν, το εποπτικό και διδακτικό υλικό, τον εξοπλισμό, τα διαθέσιμα κτίρια και γη, τους χρηματικούς πόρους κ.ά.

Ως **διαδικασίες** εννοούνται οι παράμετροι εκείνες οι οποίες σχετίζονται με τη ίδια τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και με τις επεξεργασίες που γίνονται σε αυτό. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας οι διαδικασίες ταυτίζονται με τις **εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και διοικητικές** δραστηριότητες του σχολείου.

Ως **εκροές** τέλος, εννοούνται οι συνιστώσες εκείνες που σχετίζονται με την «έξοδο» από το εκπαιδευτικό σύστημα, με το προϊόν δηλαδή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής προσπάθειας. Ως εκροές της εκπαιδευτικής μονάδας θεωρούνται η **μάθηση και η απόκτηση γνώσης** από την πλευρά των διδασκομένων, οι **δεξιότητες και η συμπεριφορά** των διδασκομένων **ως αποτέλεσμα της σχολικής εμπειρίας τους κ.α.**

Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, οι διδάσκοντες, οι διδασκόμενοι, οι γνώσεις τους, τα προγράμματα και τα περιεχόμενα των μαθημάτων, η υλικοτεχνική υποδομή κ.ά. εισρέουν ως παραγωγικοί πόροι στο σύστημα της εκπαιδευτικής μονάδας και στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών και διοικητικών δραστηριοτήτων του σχολείου μετασχηματίζονται σε εκροές, δηλαδή σε νέες γνώσεις και εμπειρίες, σε τροποποιημένες συμπεριφορές για μαθητές και διδάσκοντες, σε μεταβολές των εγκαταστάσεων και της υλικοτεχνικής υποδομής (Πετρίδου, 2000). Σχηματικά, η όλη διαδικασία παρουσιάζεται στον πίνακα 1. που ακολουθεί.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως μια παραγωγική διαδικασία



ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Η εκπαιδευτική μονάδα ως μια μονάδα παραγωγής έργου

3.2 Μεθοδολογία και Τεχνικές της Αξιολόγησης

Προτού επιχειρήσουμε να αναφερθούμε στις κυριότερες μεθόδους και τεχνικές των οποίων γίνεται χρήση προκειμένου να διεξαχθεί ένα πρόγραμμα αξιολόγησης θα αναφερθούμε σε κάποιες διακρίσεις γενικής φύσεως που αφορούν τη διαδικασία της αξιολόγησης.

Έτσι, με γνώμονα το εύρος του αξιολογικού προγράμματος κάνουμε λόγο για **συνολική αξιολόγηση** του εκπαιδευτικού έργου ή για **μερική αξιολόγηση** αυτού. Στην περίπτωση της συνολικής αξιολόγησης, ως αξιολογούμενο αντικείμενο ορίζεται το σύνολο των συνιστωσών του εκπαιδευτικού έργου ενώ στην περίπτωση της μερικής αξιολόγησης αξιολογείται μέρος μόνο του εκπαιδευτικού έργου, για παράδειγμα ένας θεσμός, μία εκπαιδευτική βαθμίδα κτλ.

Επίσης, ανάλογα με τη φύση των δεδομένων ή των αποτελεσμάτων (βλέπε 3.1) τα οποία αναζητούνται και αξιοποιούνται διακρίνουμε δύο τύπους αξιολόγησης, την **ποσοτική** και την **ποιοτική** αξιολόγηση. Ποσοτική ονομάζεται η μορφή της αξιολόγησης κατά την οποία τα αξιολογούμενα αντικείμενα είναι ποσοτικά και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης μπορεί να γίνει σε ποσοτική μορφή. Ποιοτική, αντιθέτως, αξιολόγηση, συνιστά το είδος εκείνο της αξιολόγησης όπου η πολυπλοκότητα της φύσης των προς αξιολόγηση αντικειμένων δεν ευνοεί την ποσοτική επεξεργασία αυτών αλλά απαιτεί την υποκειμενική διερεύνηση και παρατήρηση του αξιολογητή προκειμένου για τη διεξαγωγή αποτελεσμάτων (Κουτούζης Μ., & Χατζηευστρατίου Ι., 1999).

Με βάση πλέον τη φύση των αξιολογούμενων αντικειμένων , τη μορφή της αξιολόγησης που επιχειρείται και τον επιδιωκόμενο κάθε φορά σκοπό, επιλέγεται και η εκάστοτε **μέθοδος αξιολόγησης**. Η πλέον καθιερωμένη, συνήθης και βασική μέθοδος που χρησιμοποιείται στο χώρο της αξιολόγησης είναι αυτή της **παρατήρησης.** Η παρατήρηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτόνομα ή και σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους αξιολόγησης. Οι κυριότερες από τις μεθόδους αυτές σύμφωνα με τους Κουτούζη –Χατζηευστρατίου 1999, στις οποίες για λόγους οικονομίας αναφερόμαστε εδώ επιγραμματικά ,είναι οι εξής: **η επικοινωνία, η σύγκριση, η μεταπαρακολούθηση, η επισκόπηση, η μελέτη περίπτωσης , η ανάλυση περιεχομένου, η έρευνα πεδίου, η μέθοδος διαπίστωσης και απόδοσης, η μέθοδος επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων κ.ά.**

Όσον αφορά τις **τεχνικές** που χρησιμοποιούνται προκειμένου να υλοποιηθεί ένα αξιολογικό πρόγραμμα, αυτές επιλέγονται κάθε φορά με βάση τη μέθοδο αξιολόγησης που έχει προτιμηθεί. Ενδεικτικά, οι Κουτούζης και Χατζηευστρατίου (1999) αναφέρουν ως τεχνικές της παρατήρησης την **απλή** ή **συστηματική παρατήρηση, τον οπτικό έλεγχο** (όταν γίνεται επισταμένως η παρατήρηση συγκεκριμένου γεγονότος ή διαδικασίας), καθώς και την **επαναλαμβανόμενη ή συνεχή παρατήρηση.**

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να αναφέρουμε ότι ανεξαρτήτως της μεθόδου και των τεχνικών που επιλέγονται κάθε φορά, ένα αξιολογικό πρόγραμμα προκειμένου να είναι αξιόπιστο θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από **συνέπεια στόχων** και εφαρμογή **συγκεκριμένων κριτηρίων** (όπου κριτήριο ένας καθιερωμένος κανόνας πάνω στον οποίο γίνεται μια κρίση). Σύμφωνα, εξάλλου, με τους Βεργίδη και Καραλή (1999) οι αξιολογήσεις θα πρέπει να είναι αναλυτικές, συστηματικές, έγκυρες και προσαρμοσμένες στις ανάγκες των χρηστών.

3.3 Ποιος αξιολογεί και πότε γίνεται η αξιολόγηση.

Ανάλογα με το πρόσωπο ή τα πρόσωπα από τα οποία διενεργείται κάθε φορά ένα αξιολογικό πρόγραμμα, διακρίνουμε τις εξής τρεις μορφές αξιολόγησης: την **εξωτερική αξιολόγηση**, την **εσωτερική αξιολόγηση** και την **αυτοαξιολόγηση.**

Εξωτερική αξιολόγηση, ονομάζουμε το είδος εκείνο της αξιολόγησης κατά το οποίο ο αξιολογητής λειτουργεί εξωτερικά ως προς το αντικείμενο της αξιολόγησης, δεν έχει άμεση σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή την εκπαιδευτική μονάδα την οποία αξιολογεί και προέρχεται συνήθως από τα ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια της εκπαίδευσης (Κουτούζης Μ., & Χατζηευστρατίου Ι., 1999).

Εσωτερική, ονομάζεται η αξιολόγηση κατά την οποία ο αξιολογητής συνδέεται οργανικά με το αξιολογούμενο αντικείμενο, είναι δηλαδή και ο ίδιος εκπαιδευτής της μονάδας ή σχεδιαστής και διαχειριστής του προγράμματος που επιχειρεί να αξιολογήσει.

Αυτοαξιολόγηση, τέλος, καλείται το αξιολογικό εγχείρημα κατά το οποίο ο αξιολογητής κρίνει ο ίδιος τον εαυτό του ή τα αποτελέσματα των προσπαθειών του (Δημητρόπουλος, 1991).

Αναφορικά , τώρα, με τη χρονική στιγμή η οποία επιλέγεται για τη διεξαγωγή μιας αξιολογικής διαδικασίας, διακρίνουμε την **προκαταρκτική αξιολόγηση,** όταν η αξιολόγηση επιχειρείται πριν από την έναρξη κάποιου εκπαιδευτικού προγράμματος με σκοπό την αποτίμηση διαφόρων παραγόντων που αφορούν το πρόγραμμα αυτό και των οποίων η εξέλιξη θα συμβάλλει αποφασιστικά στην επιτυχή ή μη επιτυχή έκβαση του προγράμματος, τη **διαμορφωτική αξιολόγηση,** όταν η αξιολόγηση πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της εξέλιξης ενός προγράμματος με σκοπό την ανακάλυψη τυχόν προβλημάτων του προγράμματος αυτού και την **τελική ή αθροιστική αξιολόγηση**, η οποία επιχειρείται μετά το πέρας μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας, με σκοπό τη συνολική αποτίμηση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης αυτής διαδικασίας (Κουτούζης Μ., & Χατζηευστρατίου Ι., 1999).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

<u>**Ερευνητικό ερώτημα**</u>

Αξιολογώντας την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας της διοίκησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας ως προς την διαμόρφωση και εφαρμογή του σχολικού προγράμματος.

Έχοντας αναφερθεί στις σημαντικότερες παραμέτρους που αφορά ένα πρόγραμμα αξιολόγησης (αντικείμενο αξιολόγησης, μεθοδολογία, φορείς, χρονισμός), θα επιχειρήσουμε πλέον να προχωρήσουμε στην παρουσίαση ενός δυνητικά υλοποιήσιμου αξιολογικού σχήματος.

Το σχήμα αυτό θέτει ως **κεντρικό αντικείμενο αξιολόγησης την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας μιας εκπαιδευτικής μονάδας σε επίπεδο διοικητικών λειτουργιών**.

Σύμφωνα με τα όσα ισχυριστήκαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, το συγκεκριμένο αντικείμενο αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς οι διοικητικές δραστηριότητες μιας εκπαιδευτικής μονάδας αποτελούν μέρος των διαδικασιών εκείνων μέσω των οποίων οι εισροές/ παραγωγικοί πόροι μιας μονάδας (διδάσκοντες, διδασκόμενοι κ.ά.) μετατρέπονται σε εκροές, σε εκπαιδευτικά, δηλαδή, επιτεύγματα.

Το αξιολογικό σχήμα το οποίο παραθέτουμε στην παρούσα μελέτη, επικεντρώνεται στην **αξιολόγηση της κατάρτισης, της διαμόρφωσης και εν τέλει της εφαρμογής του σχολικού προγράμματος,** μιας σημαντικής συνιστώσας του διοικητικού έργου που ασκείται σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας, καθότι όταν το σχολικό πρόγραμμα είναι λειτουργικό και βασίζεται σε παιδαγωγικές αρχές , δύναται να διαμορφώσει πρακτικές καλής λειτουργίας του σχολείου, να μεγιστοποιήσει την παραγωγή εκπαιδευτικού έργου εκ μέρους των διδασκόντων και συνακόλουθα να επηρεάσει την πρόοδο των μαθητών.

Κατά πρώτον, όσον αφορά τη **χρονική στιγμή** διεξαγωγής της αξιολόγησης, κρίνεται σκόπιμο αυτή να πραγματοποιηθεί τόσο κατά την έναρξη του σχολικού έτους, προκειμένου για την αρχική αξιολόγηση των προτεραιοτήτων, των αναγκών και των στόχων που οφείλει να εξυπηρετεί το σχολικό πρόγραμμα, όσο και κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους με σκοπό την ανάδειξη τυχόν αστοχιών και σαφώς μετά τη λήξη του σχολικού έτους προκειμένου για μια γενικότερη αποτίμηση της αποτελεσματικότητας ή μη του σχολικού προγράμματος, για την αποφυγή λαθών και τη διόρθωση παραλείψεων σε μελλοντική βάση καθώς και για την ανάδειξη βέλτιστων πρακτικών.

Η **μέθοδος αξιολόγησης** η οποία επιλέξαμε είναι αυτή της **έρευνας πεδίου,** η οποία αποτελεί μια μέθοδο συλλογής πληροφοριών η οποία ενδείκνυται προκειμένου να εκτιμηθούν οι διοικητικές πρακτικές που εφαρμόζονται σε ένα σχολείο αναφορικά με τη διαμόρφωση και εφαρμογή του σχολικού προγράμματος.

Οι τεχνικές οι οποίες θεωρήθηκαν ως οι πλέον κατάλληλες στα πλαίσια της συγκεκριμένης μεθόδου είναι το **ερωτηματολόγιο**, η **παρατήρηση** και ειδικότερα ο **οπτικός έλεγχος**, η **μελέτη αρχείων** και η **συνέντευξη.** Οι συγκεκριμένες αυτές τεχνικές αποτελούν απλές και διαδεδομένες τεχνικές συλλογής πληροφοριών. Ειδικότερα, δε , όσον αφορά τη μελέτη αρχείων, αυτή αφορά την πρόσβαση και λεπτομερή διερεύνηση από τον ερευνητή στο αρχειακό υλικό του σχολείου (ημερολόγια , βιβλία κ.ά).

Εξαιτίας της φύσης των δεδομένων που αναζητούνται , το **είδος της αξιολόγησης που προτείνεται είναι και ποσοτική** (μελέτη αρχείων, ερωτηματολόγιο) **και ποιοτική** (παρατήρηση, συνέντευξη).

Στο σημείο αυτό , παραθέτουμε το ακόλουθο αξιολογικό σχήμα :

Βήματα αξιολόγησης	**Περιγραφή**
1.Στόχος αξιολόγησης	η διερεύνηση και η καταγραφή των διαδικασιών που ακολουθούνται σε μία εκπαιδευτική μονάδα στην άσκηση της διοίκησης ως προς τη διαμόρφωση και την εφαρμογή του Σχολικού Προγράμματος, από όλους όσους έχουν σχετικές αρμοδιότητες και ευθύνες.
2. Το αντικείμενο της αξιολόγησης	το διοικητικό έργο της σχολικής μονάδας
3.Το υποκείμενο της αξιολόγησης (ποιον Αξιολογούμε)	Διευθυντή Υποδιευθυντή Σύλλογο διδασκόντων
4.Φορείς αξιολόγησης (ποιοι αξιολογούν)	Μαθητές Δάσκαλοι Υποστηρικτική ομάδα (σύλλογος γονέων και κηδεμόνων)
5.Μοντέλο αξιολόγησης	εσωτερική συλλογική αξιολόγηση
6.Κριτήρια αξιολόγησης (Ζαφειρακίδης Γ.,2006)	1. Ο βαθμός στον οποίο το Ωρολόγιο Πρόγραμμα διέπεται από παιδαγωγικές αρχές και παράλληλα λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών και εκπαιδευτικών. 2. Ο επαρκής Προγραμματισμός των δραστηριοτήτων για όλο το έτος από την αρχή της σχολικής χρονιάς (γιορτές, διαγωνίσματα, εκδρομές, πολιτιστικές και άλλες εκδηλώσεις). 3. Ο βαθμός υλοποίησης των δραστηριοτήτων που έχει προγραμματίσει το σχολείο για τη σχολική χρονιά. 4. Ο βαθμός στον οποίο η Διοίκηση υποστηρίζει και συντονίζει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με στόχο την αποτελεσματικότερη

	ανάπτυξη και εφαρμογή Προγράμματος Σπουδών. 5. Η ανάπτυξη διαδικασιών επιστημονικής και παιδαγωγικής στήριξης των εκπαιδευτικών . 6. Η επάρκεια της συνεργασίας του σχολείου με τους Σχολικούς Συμβούλους για την καλύτερη υλοποίηση του Προγράμματος Σπουδών . 7. Ο βαθμός συνεργασίας του Συλλόγου Διδασκόντων με το Σύλλογο Γονέων/Κηδεμόνων για τη διαμόρφωση και αποτελεσματική εφαρμογή του σχολικού προγράμματος. 8. Η ενθάρρυνση πρωτοβουλιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών καθώς και των μαθητών –γονέων και η παροχή θετικών κινήτρων.
7.Χρονισμός αξιολόγησης	Κατά την έναρξη του σχολικού έτους (προκαταρκτική) Συνεχούς παρακολούθησης κατά τη διαδικασία (διαμορφωτική) Μετά το πέρας του σχολικού έτους (τελική)
8.Μέθοδος–Τεχνικές αξιολόγησης	Έρευνα πεδίου Παρατήρηση (Οπτικός έλεγχος) Ερωτηματολόγια Συνέντευξη Μελέτη – ανάλυση αρχείων
9.Συλλογή δεδομένων–επεξεργασία–ανάλυση δεδομένων	Κατηγοριοποίηση ποιοτικών/ ποσοτικών δεδομένων Καταγραφή-ανάλυση- σύνθεση δεδομένων Ποιοτική / Ποσοτική ανάλυση
10.Παρουσίαση αποτελεσμάτων-Συμπεράσματα	Τα συμπεράσματα από την αξιολογική έρευνα παρουσιάζονται ξεχωριστά για κάθε κριτήριο λαμβάνοντας υπόψη τις τεχνικές έρευνας που χρησιμοποιήθηκαν Γίνεται συνεκτίμηση των ευρημάτων για μια σύνθεση με βάση το θεωρητικό πλαίσιο και την επισκόπηση των βιβλιογραφικών αναφορών, αξιοποιώντας και τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού – πολιτιστικού πλαισίου του σχολείου . Γίνεται ειδική συνεδρίαση του σχολικού συμβουλίου.
11.Αξιοποίηση αποτελεσμάτων	η ανατροφοδότηση η βελτίωση του διοικητικού έργου.
12. Αποδέκτες	Νομαρχιακή Επιτροπή Παιδείας Δημοτική Επιτροπή Παιδείας Υποστηρικτικά όργανα Σχολικός Σύμβουλος Διευθυντής Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Σχολικό συμβούλιο-Σχολική επιτροπή Εκπαιδευτικοί σύλλογοι Σύλλογος Γονέων και κηδεμόνων Σύλλογος Διδασκόντων Μαθητές-τριες Μ.Μ.Ε., Τοπικές εφημερίδες, εκπαιδευτικά περιοδικά

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία επιχειρήσαμε να θίξουμε βασικές πτυχές του ζητήματος που άπτεται της διαδικασίας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Συμπερασματικά , αναφερθήκαμε στη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα της αξιολογικής διαδικασίας όσον αφορά την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού

έργου γενικά και ειδικότερα σε επίπεδο σχολικής μονάδας, καταδείξαμε τη σημασία ενός αξιολογικού σχήματος όσον αφορά τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, κάναμε λόγο για το αντικείμενο, τη μέθοδο, τις προτεινόμενες τεχνικές, τους φορείς καθώς και τη χρονική στιγμή που προκρίνεται όσον αφορά ένα σχήμα αξιολόγησης στην εκπαίδευση και τέλος παραθέσαμε ενδεικτικά ένα παράδειγμα αξιολόγησης του σχολικού προγράμματος μιας εκπαιδευτικής μονάδας.

Αν και στην παρούσα εισήγηση δεν επιχειρείται σε βάθος ανάλυση των ζητημάτων που αφορούν τη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, εντούτοις πρόκειται για μια περιεκτική επισκόπηση ενός κεφαλαιώδους σημασίας θέματος και ως τέτοια μπορεί να λειτουργήσει ως ένας σύντομος οδικός χάρτης σε ένα ακανθώδες ζήτημα που αναμφισβήτητα αφορά το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασούλα–Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Τόμος Β΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Αθανασούλα–Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ. (1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση Και Πολιτική*, Τόμος Α΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ανδρέου, Α. (1992),(εισαγωγική επιμέλεια). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου – Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.

Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων: σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων.* Πάτρα: Ε.Α.Π.

Δημητρόπουλος, Ε. (1991*). Εκπαιδευτική αξιολόγηση, η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου.* Μέρος Πρώτο, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Ζαφειρακίδης, Γ. (2006). *Εσωτερική αξιολόγηση του Διοικητικού έργου Σχολικής Μονάδας. Μελέτη περίπτωσης του 20ου Γυμνασίου Περιστερίου.* στο Δικτυακό τόπο : http://class.eap.gr/QuickPlace/ekpde/Main.nsf/h_BDB82CF5AC25216AC2257035003C00CB/A300CD6D4C4C614CC225726700524E29/?OpenDocument

Κουτούζης Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*, Τόμος Α΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι., (1999). *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης* , Τόμος Γ΄, Αθανασούλα–Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι., Πάτρα: Ε.Α.Π.

Πετρίδου, Ε. (2000). *Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας,* στο *Ο προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Από τη θεωρία στην πράξη*», επιμ. Ζωή Παπαναούμ., Θεσσαλονίκη :Action ΑΕ.

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Αξιολόγηση του ρόλου των εκπαιδευτικών ως προς την επίτευξη των στόχων της Ευέλικτης Ζώνης. Μελέτη περίπτωσης

Αμυγδαλίτσης Κωνσταντίνος
Τεχνολόγος Εκπαιδευτικός, 2ο ΕΠΑ.Λ Νέας Ιωνίας Μαγνησίας
kamygdalitsis@gmail.com

Περίληψη

Η Ευέλικτη Ζώνη (Ε.Ζ.) αποτελεί μία καινοτομία, παρόλο που η ένταξή της στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης συνάντησε την αντίδραση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η μη συστηματική αξιολόγηση των διαστάσεων που σχετίζονται με τη στοχοθεσία και την εφαρμογή του προγράμματος, όπως η διδακτική μεθοδολογία, το εκπαιδευτικό υλικό, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, οδήγησαν στη σταδιακή απαξίωσή της. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αξιολογήσει το ρόλο των εκπαιδευτικών ως προς την επίτευξη των στόχων της Ευέλικτης Ζώνης. Η ποιοτική προσέγγιση έγινε μέσα από εθνογραφική έρευνα σε οκτώ εκπαιδευτικούς της περιφέρειας Μαγνησίας. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που πίστεψαν στην αξία της Ε.Ζ., συνεχίζουν να επιτυγχάνουν τους στόχους της, χωρίς την ουσιαστική συμβολή της πολιτείας. Συλλογικά όμως, η έλλειψη θεσμικής υποστήριξης και αξιολόγησης, διαμόρφωσε ένα περιβάλλον υλοποίησης με εκπαιδευτικούς δύο ταχυτήτων και αποτέλεσμα τη σημαντική υστέρηση στην επίτευξη των στόχων της Ε.Ζ.

Λέξεις κλειδιά: Ευέλικτη Ζώνη, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση, Μαγνησία

Η καινοτομία της Ε.Ζ. και ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Η Ε.Ζ. προτάθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) για να εισάγει καινοτόμες δράσεις στα σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, αποτέλεσε τον προπομπό του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) για το δημοτικό και το γυμνάσιο. Ο καινοτόμος χαρακτήρας της Ε.Ζ. οφείλεται μεταξύ άλλων, στην υιοθέτηση της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, με την οποία ο μαθητής γίνεται κοινωνός του συνόλου και όχι του αποσπάσματος (Ματσαγγούρας, 2002;Σπυροπούλου, 2004). Σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός, από απλός μεταδότης πληροφορίας,μετατρέπεται σε συνερευνητή, εμψυχωτή, καθοδηγητήκαι συντονιστή της μαθησιακής διαδικασίας (Σπυροπούλου, 2004;Σπυροπούλου κ.α., 2008;ΥΠ.Ε.Π.Θ & Π.Ι., 2001) και μεσολαβητής στην απόκτηση μαθησιακής αυτονομίας από τους μαθητές οι οποίοι συμμετέχουν ενεργά σε διαθεματικές δραστηριότητες (Φ.Ε.Κ. τ: Β’ 303/13-03-2003).

Η διαφορετικότητα στο ρόλο του εκπαιδευτικού με την εφαρμογή των καινοτομιών της Ε.Ζ. επεκτείνεται και στον τρόπο άσκησης της επαγγελματικής του αυτονομίας. Με την Ε.Ζ. δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επιλέξει και να διαμορφώσει εκπαιδευτικά προγράμματα καθώς και να επιμεληθεί την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για την υποστήριξή τους (Ματσαγγούρας, 2002). Ο νέος, αναβαθμισμένος ρόλος του εκπαιδευτικού μπορεί να συμβάλλει στην επιτυχημένη έκβαση της εκπαιδευτικής αλλαγής, αφού κατά τον Fullan (1994) συνδυάζει τις διαδικασίες που ξεκινούν από τη βάση (bottomup) με αυτές που κατευθύνονται από «πάνω» (topdown), υπό τον όρο ότι συνοδεύεται από ευθύνες για τις επιλογές και τους τρόπους εφαρμογής των (Ματσαγγούρας, 2002).

Καθίσταται λοιπόν σαφής ο κομβικός ρόλος του εκπαιδευτικού στην προτεινόμενη αλλαγή, η οποία αν και προοιωνίστηκε με τα παραπάνω στοιχεία τόσο κατά την πιλοτική εφαρμογή της Ε.Ζ., όσο και μετά την επίσημη ένταξη της στα Α.Π.Σ., συνάντησε έντονες

αντιδράσεις από την εκπαιδευτική κοινότητα (Παπαγεωργίου &Τσίνας, 2010;Πατσάλης& Παπουτσάκη, 2011). Οι εκπαιδευτικοί, όπως προκύπτει από τη σχετική έρευνα, δυσκολεύτηκαν να αντιληφθούν τη δυναμική της Ε.Ζ. ως καινοτόμο δράση που θα μπορούσε να οδηγήσει σε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και να κατανοήσουν το δικό τους ρόλο στην όλη διαδικασία (Παπαγεωργίου &Τσίνας, 2010). Στον αντίποδα αυτών των διαπιστώσεων, παρά τις αντιδράσεις και τις εγγενείς δυσκολίες που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί κατά το στάδιο της εφαρμογής, κατάφεραν να σημειώσουν σημαντικές επιτυχίες ως προς την επίτευξη των στόχων της (Σπυροπούλου κ.α., 2008; Π.Ι., 2002), χωρίς αυτό να επισφραγίζει την καθολική τους αποδοχή στο πρόγραμμα. Την ίδια στιγμή που σημαντικό ποσοστό αντιλαμβάνεται την Ε.Ζ. ως καινοτόμο δράση που εισάγει νέες μαθησιακές διαδικασίες (Κουλουμπαρίτση, 2002;Μητάκος, 2006), πολλοί εκπαιδευτικοί δεν την αναγνωρίζουν ως μια διαφορετική προσέγγιση της γνώσης (Παπαγεωργίου &Τσίνας, 2010), ενώ σε κάποιες περιπτώσεις θέτουν ακόμη και το αίτημα της κατάργησης (Πατσάληςκ.α., 2012).

Δεκατρία χρόνια μετά την εφαρμογή της Ε.Ζ.,ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως προς την επίτευξη των στόχων της, άλλοτε εμφανίζεται καταλυτικός και άλλοτε ανασταλτικός.Οι συζητήσεις γύρω από το φλέγον ζήτημα της διαρκούς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, δημιουργεί την ανάγκη μιαςεπικαιροποιημένηςκαταγραφήςτων εμπειριών και των πεποιθήσεών τουςσχετικά με τη στοχοθεσία της Ε.Ζ.

Η αξιολόγηση του ρόλου των εκπαιδευτικών

Ορίζοντας την εκπαιδευτική αξιολόγηση οι Glasman και Nevo (1998) αναφέρονται στη συστηματική προσπάθεια αξιοποίησης πληροφοριών για να περιγραφούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι και να προσδιοριστεί η αξία τους. Το Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.Π.Π.&Θ.), με το Φ.Ε.Κ 614/15-03-2013, θέτει ως σκοπό της αξιολόγησης την ποιοτική αναβάθμιση όλων των παραγόντων και των διαστάσεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μερικοί από αυτούς τους παράγοντες είναι η ενίσχυση της αυτογνωσίας των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, η ενίσχυση της συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, ο σχεδιασμός δράσεων για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η ανάδειξη καλών πρακτικών και η διαμόρφωση κουλτούρας γύρω από το μείζον ζήτημα της αξιολόγησης (Φ.Ε.Κ 614/15-03-2013).

Αναζητώντας τεκμήρια για την αξιολόγηση του ρόλου των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη στοχοθεσία της Ε.Ζ.,διαπιστώθηκε τόσο η ύπαρξη ελάχιστων μελετών, όσο και η έλλειψη συστηματικής αποτίμησης και αξιοποίησης των πληροφοριών από τα πρώτα χρόνια εφαρμογής (Σπυροπούλου κ.α., 2008). Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να πρωταγωνιστούν ως κύριοι υπεύθυνοι για τις αστοχίες υλοποίησης της Ε.Ζ. και ο ρόλος τους αξιολογείται κυρίως αρνητικά (Παπαγεωργίου &Τσίνας, 2010).Ένας από τους παράγοντες στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την περιορισμένη ικανότητά τους για να πετύχουν υψηλή διεισδυτικότητα της Ε.Ζ., είναι η ελλιπής επιμόρφωση και πληροφόρηση για το ρόλο τους απέναντι στις θεσμικές αρχές του προγράμματος (Πατσάλης& Παπουτσάκη, 2011). Το Π.Ι. σχεδίασε και υλοποίησε κατά την πιλοτική εφαρμογή δύο επιμορφωτικές ημερίδες, μία για τους σχολικούς συμβούλους και μία για τους εκπαιδευτικούς. Όμως, λαμβάνοντας υπόψη το βάθος των επιδιωκόμενων αλλαγών, μία εμπεριστατωμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών δε θα μπορούσε να εξαντληθεί σε μία ημερίδα (Κουλουμπαρίτση, 2002). Οι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν απρόθυμοι να την παρακολουθήσουν (Σπυροπούλου κ.α., 2008) παρά το γεγονός ότι η έρευνα αναδεικνύει τη δεδηλωμένη επιθυμία τους για επιμόρφωση (Μητάκος, 2006; Παπαγεωργίου &Τσίνας, 2010;Πατσάλης& Παπουτσάκη, 2011).

Στον τομέα της υποστήριξης, η έρευνα της Κουλουμπαρίτση (2002) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η συνεχής υποστήριξη σε συνδυασμό με επιτόπιες παρεμβάσεις, ανάλογα με τις ανάγκες κάθε εκπαιδευτικού, ανέστειλαν την αρχική επιφυλακτικότητα, την ανασφάλεια, τη σύγχυση και το άγχος της επιτυχίας και οδήγησαν σε ικανοποίηση, σταθερότητα και αυτοπεποίθηση. Οι ακραίες συναισθηματικές διακυμάνσεις στους εκπαιδευτικούς στις πρώτες φάσεις μιας εκπαιδευτικής αλλαγής, κατά τη διάρκεια της οποίας λείπει η συντονισμένη υποστήριξη, εμφανίζονται με τη μορφή απογοήτευσης και άγχους, για να μετασχηματιστούν σε ικανοποίηση και επιθυμία συνέχειας, όταν διαμέσου των πειραματισμών, παρατηρήσουν δείγματα βελτίωσης στην επίδοση των μαθητών τους (Novack, Mulholland&Warren, 2013). Άλλωστε, κατά τα πρώτα στάδια αξιολόγησης του ρόλου των εκπαιδευτικών στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος, διαπιστώθηκε η ανάγκη εντατικοποίησης των διαδικασιών υποστήριξης των εκπαιδευτικών (Π.Ι., 2002). Οι σχεδιαστές των αλλαγών στην εκπαίδευση θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε εκπαιδευτικού και να εξατομικεύουν την υποστήριξη (Novacketal., 2013). Η έρευνα δεν κατέδειξε τη μετατροπή των διαπιστώσεων σε πράξη, παρέχοντας μόνιμο άλλοθι στους εκπαιδευτικούς για τα μέχρι σήμερα αμφιλεγόμενα αποτελέσματα της Ε.Ζ. στη μαθησιακή διαδικασία και στη διδακτική πρακτική (Μητάκος, 2006; Σπυροπούλου κ.α., 2008; Παπαγεωργίου &Τσίνας, 2010;Πατσάλης& Παπουτσάκη, 2011).

Η εντατικοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, ιδιαίτερα κατά την πιλοτική εφαρμογή μιας προτεινόμενης αλλαγής, εξετάζεται ως ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη του έκβαση, αφού επιδρά ποικιλότροπα στη ψυχολογία των εκπαιδευτικών (Κουλουμπαρίτση, 2002). Στη μελέτη των Novacketal. (2013), η αναγκαιότητα αφιέρωσης περισσότερου χρόνου από τον εκπαιδευτικό θεωρείται δεδομένη, όμως η διαχείριση αυτού του χρόνου σχετίζεται άμεσα με την ιδιοσυγκρασία, την επιμονή, την ευσυνειδησία και την αγάπη του εκπαιδευτικού για τη δουλειά του και τους μαθητές του. Τα χαρακτηριστικά αυτά, ως συστατικά για τη διαμόρφωση του ρόλου των εκπαιδευτικών στα νέα τους καθήκοντα, δε λαμβάνονται ως αξιολογικά κριτήρια στις εμπειρικές έρευνες που πλαισιώνουν την παρούσα μελέτη. Για τους εκπαιδευτικούς, η υποσχόμενη από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. κατάργηση της ανελαστικότητας των παλαιών Α.Π.Σ. δεν υλοποιήθηκε, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται ο ρόλος τους και να μην ευοδώνονται οι στόχοι της Ε.Ζ., αφού πολλές φορές εκμεταλλεύονται το χρόνο της για την κάλυψη της ύλης άλλων μαθημάτων και κυρίως μαθηματικών και γλώσσας (Μητάκος, 2006;Σπυροπούλου κ.α., 2008;Πατσάλης& Παπουτσάκη, 2011).

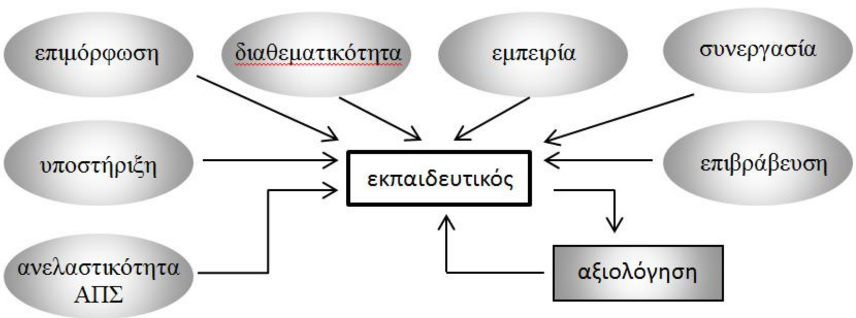
Η ελαστικότητα των ωρολογίων προγραμμάτων που προκύπτουν από την εφαρμογή των Α.Π.Σ., είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διαθεματική διδακτική προσέγγιση, τον τέταρτο παράγοντα που διαμορφώνει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο νέο τους ρόλο. Στη μελέτη των Brand και Triplett (2011), η ελαστικότητα του ωρολογίου προγράμματος είναι προϋπόθεση για να αναπτυχθεί η διαθεματική μέθοδος. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης είναι θετικά, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί διακρίνουν καλύτερα αποτελέσματα όταν περιορίζουν τη σύνδεση ανάμεσα σε δύο επιστημονικά πεδία καθότι λίγοι μαθητές μπορούν να ανταποκριθούν ουσιαστικά σε πιο διευρυμένες συνδέσεις. Κάτω από αυτές τις συνθήκες και σε συνδυασμό με την εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μεθόδων, διέγνωσαν ουσιαστικότερη αφομοίωση της παρεχόμενης γνώσης και ανάπτυξη κριτικής σκέψης από τους μαθητές (Brand&Triplett, 2011). Σε εθνικό επίπεδο, η Κουλουμπαρίτση (2002) καταλήγει σε ανάλογα συμπεράσματα κάτω από τη βασική προϋπόθεση της υποστήριξης. Ο Μηττάκος (2006), αντλώντας στοιχεία από το πρώτο χρόνο γενικευμένης εφαρμογής του προγράμματος, αμφισβητεί την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των

μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως παρερμηνεύουν το ρόλο τους και παρασύρουν τους μαθητές στην προσπάθεια δημιουργίας του τέλειου έργου με αποτέλεσμα να εκτροχιάζονται από τη στοχοθεσία της Ε.Ζ. (Μητάκος, 2006). Διατρέχοντας τη γραμμή του χρόνου προς το σήμερα, οιΠατσάλης και Παπουτσάκη (2011) διαπιστώνουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δε χρησιμοποιεί τη διαθεματική προσέγγιση. Μία ενδιαφέρουσα διαφοροποίηση εντοπίζεται στα ολιγοθέσια σχολεία, εισάγοντας έτσι τη μεταβλητή του τόπου. Τέλος, στην πιο πρόσφατη μελέτη των Παπαγεωργίου και Τσίνα (2010) διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν καταφέρει να εναρμονίσουν τη διδακτική τους πρακτική με τη διαθεματική προσέγγιση και, σε πολλές περιπτώσεις, παρεμποδίζουν με τη στάση τους την εφαρμογή του προγράμματος.

Ο πέμπτος παράγοντας που εμφανίζεται να επιδρά στη διαμόρφωση του ρόλου των εκπαιδευτικών συνδέεται με την εργασιακή τους εμπειρία. Στην έρευνα του Π.Ι. (2002), αν και οι νεώτεροι εμφανίζονται περισσότερο δεκτικοί υιοθετώντας θετικότερη στάση απέναντι στις αλλαγές, οι εμπειρότεροι αξιολογούνται πιο αποτελεσματικοί στην εφαρμογή των καινοτόμων πρακτικών. Οι νεώτεροι εκπαιδευτικοί διαθέτουν μεγαλύτερη υπομονή και ανταποκρίνονται στις νέες πρακτικές με μεγαλύτερη ευκολία και παρά το γεγονός ότι αναγνωρίζουν στον εαυτό τους την έλλειψη εμπειρίας, απευθύνονται με μεγαλύτερη άνεση στους πιο έμπειρους αναζητώντας συνεργασία (Brand&Triplett, 2011;Novacketal., 2013). Η συνεργασία και η αλληλεπίδραση που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ανταλλάσουν επαγγελματικές γνώσεις και εμπειρίες και να εφαρμόζουν τις νέες δεξιότητες στη διδακτική πρακτική, ενδυναμώνει την αυτο-αποτελεσματικότητα τους.Όμως από τη μελέτη των Παπαγεωργίου και Τσίνα (2010), ο ένας στους τρεις συμμετέχοντες θεωρεί δύσκολη τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.Τέλος, η επιβράβευση του έργου τους, η θεσμοθετημένη και με αντικειμενικά κριτήρια δηλαδή αξιολόγηση, μπορεί να οδηγήσει στη σημαντική αυτό-εξέλιξή τους (Nemeržitskietal.,2013). Την τελευταία δεκαετία άλλωστε, έχει αναδειχθεί σε μείζον εκπαιδευτικό και κοινωνικό ζήτημα η έννοια της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, εμφανίζουν μια δυναμική επίδραση των προαναφερθέντων παραγόντωνστη διαμόρφωση του ρόλου των εκπαιδευτικών και ορίζουν κριτήρια αξιολόγησής τους, όπως φαίνεται στο σχήμα 1. Η αξιοποίηση της πολυετούς εμπειρίας που αποκτήθηκε από τους εκπαιδευτικούς κατά την εφαρμογή της Ε.Ζ. παραμένει όμως ανεκμετάλλευτη. Η αξιοποίησή της μπορεί να οδηγήσει σε ποιοτική αναβάθμιση όλων των παραγόντων και των διαστάσεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην καινοτόμο δράση της Ε.Ζ. και οι εκπαιδευτικοί να αξιολογηθούν αντικειμενικά και όχι προσχηματικά.



Σχήμα 1. Παράγοντες που διαμορφώνουν το ρόλο του εκπαιδευτικού στην επίτευξη των στόχων της Ε.Ζ. και συμβάλλουν στην αξιολόγησή του

Με αυτά τα δεδομένα, σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η αξιολόγηση του ρόλου των εκπαιδευτικών ως προς την επίτευξη των στόχων της Ε.Ζ. μέσα από το παράδειγμα εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της σχολικής περιφέρειας της Μαγνησίας. Ειδικότερα, η εργασία στοχεύει στο να διερευνήσει ποιες διαδικασίες ακολουθεί ο εκπαιδευτικός για το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων Ε.Ζ., ποιοι παράγοντες διαμορφώνουν τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι σε καινοτόμες δράσεις όπως η Ε.Ζ και, τέλος, ποια είναι η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Ε.Ζ.

Μεθοδολογία

Η αξιολόγηση του ρόλου των εκπαιδευτικών προσεγγίζεται ποιοτικάμέσα από εθνογραφική έρευνα με οκτώ εκπαιδευτικούςΠ/θμιας εκπαίδευσης από την περιφέρεια Μαγνησίας. Επιλέχθηκε η μέθοδος του εθνογραφικού σχεδιασμού διότι προσφέρεται για την περιγραφή της κουλτούρας μιας κοινωνικής ομάδας και τη μετέπειτα ερμηνεία της (Robson, 2010). Η εθνογραφία, ενδείκνυται για την περιγραφή, την ανάλυση και την ερμηνεία των πεποιθήσεων και των κοινών αξιών που αναπτύχθηκαν με το πέρασμα του χρόνου σε μια πολιτισμική ομάδα με κοινά σχήματα συμπεριφοράς και κουλτούρας (Bell, 1999; Creswell, 2011). Για την εξασφάλιση ακόμη μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας, η περιφέρεια της Μαγνησίας εξετάζεται ως μεμονωμένη περίπτωση. Οι περιπτωσιολογικές μελέτες παρέχουν στον ερευνητή την ευελιξία να εξετάζει παράλληλα, τόσο τα κοινά σχήματα συμπεριφοράς των συμμετεχόντων ως ομάδα, όσο και την περιγραφή των δραστηριοτήτων τους Creswell (2011).

Οι οκτώ εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος,προέρχονται από διαφορετικές σχολικές μονάδες εκφράζοντας ισάριθμα διαφορετικά περιβάλλοντα. Επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας αφού η επιλογή τους έγινε με κριτήριο την εξασφάλιση εκείνων των εκπαιδευτικών που είχαν τη δυνατότητα να παρέχουν τη μέγιστη δυνατή πληροφόρηση ώστε να κατανοηθεί καλύτερα το κεντρικό φαινόμενο της έρευνας. Ως μοναδικό προαπαιτούμενο ορίστηκε η υλοποίηση εκ μέρους των τουλάχιστον δύο προγραμμάτων Ε.Ζ., από τα οποία το ένα να αφορά το διδακτικό έτος διεξαγωγής της έρευνας. Υιοθετήθηκε επίσης η στρατηγική της μέγιστης διακύμανσης. Τρεις από τους συμμετέχοντες ανήκουν στην κατηγορία των εκπαιδευτικών ειδικότητας,ενώ οι υπόλοιποι πέντε είναι δάσκαλοι.Ένας συγκεντρωτικός πίνακας με τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, παρουσιάζεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

Όνομα	Δ1	Ε1	Δ2	Ε2	Ε3	Δ3	Δ4	Δ5
Εμπειρία στηνΕ.Ζ. (έτη)	5	3	4	2	7	≥10	13	13
Ιδιότητα[1]	Δ	Ε	Δ	Ε	Ε	Δ	Δ	Δ

[1] Δ: Δάσκαλος-α, Ε: Εκπαιδευτικός ειδικότητας

Ερευνητική διαδικασία και συλλογή δεδομένων

Προγραμματίστηκαν ισάριθμες με τους συμμετέχοντες συναντήσεις για τη διεξαγωγή μη δομημένων, εστιασμένων συνεντεύξεων με ερωτήσεις κυρίως ανοικτού τύπου διάρκειας 45 λεπτών. Οι συνεντεύξεις ήταν προσωπικές καθώς δόθηκε η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να εκφραστούν με ακρίβεια και άνεση, χωρίς τον κίνδυνο επιρροής από τρίτους όπως σε μία ομαδική συνέντευξη. Όλες οι συνεντεύξεις έγιναν εκτός διδακτικών ωρών και η επιλογή του χώρου έγινε από τους συμμετέχοντες για να εξασφαλιστούν οι ιδανικότερες συνθήκες. Πριν από κάθε συνέντευξη,οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν και υπέγραψαν ένα έντυπο συναίνεσης για τη συμμετοχή τους στην έρευνα, λαμβάνοντας τις απαραίτητες διαβεβαιώσεις ότι θα διασφαλισθεί η ανωνυμία και η προστασία της ιδιωτικής τους ζωής.Το πρωτόκολλο συνέντευξης ελέγχθηκε πιλοτικά για το χρόνο που απαιτεί, τη σαφή διατύπωση των ερωτήσεων και την επαρκή κάλυψη των ερευνητικών ερωτημάτων, με τη συμβολή ενός ακόμη εκπαιδευτικού με σημαντική εμπειρία στην Ε.Ζ.Οι συνεντεύξεις, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στο διάστημα από 5 έως 22 Απριλίου 2014, ηχογραφήθηκαν και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν.

Ανάλυση των δεδομένων

Το έντυπο υλικό που προέκυψε, αναλύθηκε χωρίς τη χρήση λογισμικού. Τα κείμενα αναγνώστηκαν αρκετές φορές στο πλαίσιο της προκαταρκτικής ανάλυσης και χωρίστηκαν σε επιμέρους τμήματα, στα οποία αποδόθηκαν σύντομες περιγραφές. Από την κωδικοποίηση προέκυψε αρχικά μία εκτενής λίστα κωδικών, που στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν και διαμόρφωσαν τις κατηγορίες που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα. Στην παρούσα μελέτη, οι κωδικοί που προέκυψαν τοποθετήθηκαν κάτω από δύο γενικές κατηγορίες, τη σχεδίαση και την εφαρμογή της Ε.Ζ. από τους εκπαιδευτικούς και τις αντιξοότητες που αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή της. Συγκροτήθηκαν επίσης επτά υποκατηγορίες σε πλήρη αντιστοιχία με τους παράγοντες που διαμορφώνουν το ρόλο του εκπαιδευτικού στην επίτευξη των στόχων της Ε.Ζ., όπως αυτοί παρουσιάστηκαν στο Σχήμα 1. Για τις υποκατηγορίες ελέγχτηκε η συχνότητα εμφάνισηςστις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων, ο πλούτος των πληροφοριών που παρέχουν στην έρευνα, ενώ αξιολογήθηκε θετικά η αναμενόμενη εμφάνισή τους.Η ανελαστικότητα των Α.Π.Σ. και η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, αποτέλεσαν υποκατηγορίες του θέματος «Σχεδίαση και εφαρμογή», ενώ η εμπειρία, η επιμόρφωση, η υποστήριξη, η συνεργασία και η επιβράβευση τοποθετήθηκαν κάτω από το κύριο θέμα «Αντιξοότητες».

Ευρήματα

Σχεδιασμός και εφαρμογή

Η Ε.Ζ., ως ισότιμο μάθημα μεταξύ άλλων, τοποθετείται χαμηλά στις προτιμήσεις των δασκάλων που συμπληρώνουν το ωράριό τους με συνδυασμούς άλλων μαθημάτων, κλείνοντας την πόρτα στην Ε.Ζ., η οποία ανατίθεται τελικά στους ακόμη πιο «ευέλικτους» καθηγητές ειδικότητας που πολύ συχνά αναζητούν εναγωνίως ώρες συμπλήρωσης του δικού τους ωραρίου για την αποφυγή μετακινήσεων. Η πρακτική αυτή αποτυπώνεται έντοναστις τοποθετήσειςτων δασκάλων.Η Ε3, καθηγήτρια φυσικής αγωγής, παρατηρεί ότι το να προτάσσεται η ανάγκη της κάλυψης του ωραρίου *«οδηγεί εκ των πραγμάτων σε έναν κατακερματισμό και δεν αφήνει να δουλέψει η Ε.Ζ. ολοκληρωμένα όπως θα έπρεπε»*.Η Ε.Ζ. ως καινοτομία εισήγαγε νέες διδακτικές πρακτικές με κυρίαρχη τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, όμως τα νέα Α.Π.Σ. δεν εφαρμόστηκαν στην πράξη.Η δομή του ωρολογίου προγράμματος, η προτασσόμενη ανάγκη για κάλυψη της προβλεπόμενης ύλης, η από το 2010 μείωση κατά μία ώρα της Ε.Ζ. στην πέμπτη και έκτη τάξη και η διάθεσημιας ώρας (από τις τρεις διαθέσιμες) για ανάπτυξη συγκεκριμένων

δραστηριοτήτων στις υπόλοιπες τάξεις, δεν πρόσφεραν χώρο για την αξιοποίηση των καινοτομιών που κομίζει η Ε.Ζ. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Δ3: «... *γιατί με στερεότυπα αξιολογούμαστε κι εμείς. Ο διευθυντής μας και ο σύμβουλος μας λέει μέχρι που έχεις φθάσει την ύλη. Τρέξε το, δείξε ότι έχεις προχωρήσει. Όχι προχώρα στην ουσία, δείξε το. Αυτό είναι ένα μεγάλο κράτημα στην προσέγγιση της διαθεματικότητας». Γιατί είναι χρονοβόρο.*

Ενδιαφέρον επίσης αποτελεί το γεγονός ότι έξι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από την ιδιότητά τους (δάσκαλοι, ειδικότητες), αναφέρουν την ύπαρξη οδηγού θεμάτων προς υλοποίηση, ενώ δύο απαντούν κατηγορηματικά ότι δεν υπάρχει ανάλογος οδηγός. Μεταξύ όσων πιστοποιούν την ύπαρξή του, άλλοι δηλώνουν πως προέρχεται από τον υπεύθυνο Πολιτιστικών Θεμάτων της Π/θμιας Εκπαίδευσης και άλλοι από το Σχολικό Σύμβουλο. Σε κάθε περίπτωση, όλα τα προγράμματα που κατατίθενται λαμβάνουν έγκριση υλοποίησης. Ο «άνεμος αλλαγής» που εμφανίστηκε μετά από πολλά χρόνια άπνοιας, με την αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος για την εφαρμογή της Ε.Ζ.από την πλευρά της πολιτείας διαμέσου των Διευθύνσεων και των Σχολικών Συμβούλων, κόπασε σύντομα και σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, περιορίστηκε στην τυπικότερη εφαρμογή της γραφειοκρατικής διαδικασίας υποβολής των προς έγκριση προγραμμάτων. Ήταν όμως αρκετός γιατη δημιουργία ενός νέου θολού τοπίου καισυναισθημάτων αβεβαιότητας στο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Συνδυάζοντας στο βαθμό που μπορούν τις αρχές των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων και επιστρατεύοντας την αποκτηθείσα εμπειρία,οι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνα περνούν μέσα από την ανελαστικότητα των Α.Π.Σ. και εφαρμόζουν την Ε.Ζ. Εμπνέονται από τα σχολικά βιβλία αντλώντας θέματα και κάνουν τους μαθητές τους, όταν η ηλικία τους το επιτρέπει, κοινωνούς στη διαδικασία επιλογής, προτάσσοντας την ανάγκη να άπτονται της σφαίρας των ενδιαφερόντων τους. Άλλες φορές με περισσότερες και άλλες με λιγότερες επιτυχίες, ανταποκρίνονται οι καθηγητές ειδικότητας στο ίδιο ζήτημα. Αυτό συμβαίνει γιατί ο «ευέλικτος» ρόλος τους στην εφαρμογή της Ε.Ζ. δεν τους παρέχει πάντα τον απόλυτο έλεγχο στο σχεδιασμό. Στο σχολείο της Ε1, περιμένοντας την ολοκλήρωση της κατανομής των ωρών, η Ε.Ζ. ξεκίνησε στο τέλος του Νοεμβρίου. Η Ε2, καθηγήτρια αγγλικής φιλολογίας, προσαρμόζει τη διδασκαλία της στο μάθημα που επίλεξε ο/η δάσκαλος/α της τάξης. Ανάλογη εμπειρία καταθέτει και η Ε3 και προσθέτει ότι, πολλές φορές, η συνεργασία με τον/τηνδάσκαλο/α πάνω σε ένα κοινό θέμα δεν είναι εφικτή.Σε κάθε περίπτωση, όλοι τους επινοούν μεθόδους για να κάνουν τα θέματα ελκυστικά και οργανώνουν εξωσχολικές δραστηριότητες σε βάρος κάλυψης της ύλης. Οι περισσότεροι καταφεύγουν στην παρακολούθηση της υλοποίησης με την τήρηση προσωπικού ημερολόγιου. Για την Ε1, τον Δ2 την Ε2, τηνΕ3 και τηνΔ4, με το προσωπικό ημερολόγιο ελέγχεται ο αρχικός προγραμματισμός και ανάλογα συνεχίζεται ή επανασχεδιάζεται η προσέγγιση των στόχων. Η Δ1που δεν συνήθιζε να τηρεί ημερολόγιο, ευθυγραμμίστηκε όπως και πολλοί συνάδελφοί της με τη λογική της συστηματικής παρακολούθησης διότι *«υπάρχει η υπόνοια ότι θα πρέπει να παρουσιάσουμε όλες αυτές τις δράσεις και τι κάναμε στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς»*. Μία ενδιαφέρουσα άποψη για την τήρηση ημερολόγιου περιγράφει η Δ3:*«Όχι όμως για έλεγχο της υλοποίησης αλλά για να καταγράφεις σ' αυτό, το τι δεν πήγε καλά κι αυτό είναι που έχει πολύ ενδιαφέρον. Θα μπορούσε να γίνει μια θαυμάσια εργασία όχι παρουσίασης του προγράμματος, κι ωραιοποίησης των εξαιρετικών δράσεων και της χαράς των παιδιών που προβάλλουμε, αλλά τι δεν πήγε καλά και γιατί».*

Αντιξοότητες

Μετά από δεκατρία χρόνια, οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να αναφέρουν την έλλειψη επιμόρφωσης ως σημαντικό παράγοντα που διαμορφώνει το ρόλο τους σε απαιτητικά διαθεματικά προγράμματα όπως η Ε.Ζ. Αν για τους δασκάλους υπήρξαν ελάχιστες ημερίδες ενημέρωσης κατά τα πρώτα χρόνια πιλοτικής εφαρμογής, στους καθηγητές ειδικότητας, η άτυπη δεύτερη ανάθεση του μαθήματος ήρθε χωρίς να λάβουν την παραμικρή επιμόρφωση.Για τους δασκάλουςη έλλειψη επιμόρφωσης δεν αποτελεί μονοδιάστατο θέμα αφού ακόμη και όταν γίνονται, υστερούν σε θέματα πρακτικής. Για τους νεώτερους συναδέλφους, η διδασκαλία των σύγχρονων μεθόδων διδακτικής αποτελεί αντικείμενο των σπουδών τους, ενώ οι παλαιότεροι επιστρατεύουν την εμπειρία που απέκτησαν. Πιθανότατα όμως η εμπειρία να βασίζεται σε ότι αντιλαμβάνεται ο δάσκαλος ως ορθό με αποτέλεσμα η εφαρμογή να συνοδεύεται από φόβο, διστακτικότητα και λάθη και τελικά να μετατρέπεται σε κοινό αυτοσχεδιασμό. Στις πεποιθήσεις των δασκάλων αποτυπώνεται η αντίληψη ότι οι επιμορφώσεις γίνονται μόνο όταν η επικείμενη εκπαιδευτική αλλαγή πρέπει να αποδείξει την αξία της και να εφαρμοστεί. Με το πέρασμα του χρόνου, η επιμόρφωση εξελίχτηκε σε προσωπική υπόθεση του κάθε εκπαιδευτικού.

Η αξία της συστηματικής υποστήριξης με την οποία ο εκπαιδευτικός θα εφαρμόσει ένα καινοτόμο πρόγραμμα,αναδεικνύεται μέσα από τις εμπειρίες όσων διαχειρίστηκαν προγράμματαπου εκπορεύονταν από συνεργαζόμενους με τη εκπαίδευση φορείς, όπως το κέντρο «Πρόταση Ζωής» στο Βόλο. Η ύπαρξη τακτικών συνεδριών στις οποίες συζητούνται οι στόχοι, ζητήματα αξιολόγησης και διαδικασίες επανατροφοδότησης, επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να διαχειριστεί την παρέμβασή του περισσότερο αποτελεσματικά. Αυτού του είδους τα προγράμματα χαίρουν της ιδιαίτερης εκτίμησης των εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από την ιδιότητά τους,γιατί τους παρέχουν πρόσβαση σε διαδικασίες έμμεσης επιμόρφωσης. Από την πλευρά της πολιτείας, διαμέσου των επίσημων δομών όπως αυτές εκπροσωπούνται από τους διευθυντές των σχολειών, τους σχολικούς συμβούλους και τους υπεύθυνους καινοτόμων δράσεων, η υποστήριξη προκύπτει πως αποτελεί συνάρτησητου δυναμικού που στελεχώνει κατά καιρούς τις συγκεκριμένες θέσεις ευθύνης. Αυτό μεταφράζεται σε ικανοποιητική ή ανεπαρκή υποστήριξη. Εκτός από την επιστημονική υποστήριξη, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την πεποίθηση ότι το έργο τους δυσχεραίνεται από μία σειρά ελλείψεων σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής. Οργανωμένες σχολικές βιβλιοθήκες, εργαστήρια τεχνολογίας, φυσικής και πληροφορικής, αίθουσες προβολών και οπτικοακουστικό υλικό δεν συναντώνται στο βαθμό που προβλέπεται από τη φιλοσοφία του προγράμματος. Η οικονομική ενίσχυση για την εξασφάλιση πρώτων υλών και την κάλυψη στοιχειωδών εξόδων είναι μικρή έως ανύπαρκτη. Σε πολλές περιπτώσεις, οι σύλλογοι γονέων συμβάλλουν οικονομικά και αναφέρονται περιπτώσεις που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν τα προγράμματα από ίδιους πόρους. Το εκπαιδευτικό υλικό όπως, για παράδειγμα, ο «Οδηγός για το Δάσκαλο» που δημιουργήθηκε για την Ε.Ζ., απουσιάζει εδώ και αρκετά χρόνια από τα σχολεία και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αγνοούν την ύπαρξή του.

Μία ενδιαφέρουσα πτυχή του θέματος που αφορά τον τρόπο με τον οποίο η συστηματική υποστήριξη επηρεάζει θεσμικά το ρόλο του εκπαιδευτικού επισημαίνεται από τηνΔ3.*«Όταν η διεύθυνση δεν υποστηρίζει τέτοια προγράμματα δεν αφήνει τη διάχυσή τους. Ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να το κάνει μέσα στην τάξη του με μία εσωστρέφεια. Αρκεί να μην πάρει είδηση η σχολική μονάδα και δημιουργηθούν αντιπαραθέσεις».*Με αυτή την παρατήρηση η Δ3 εγείρει παράλληλα το μείζον ζήτημα της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.Οεπιμερισμός των ωρών της Ε.Ζ. και η διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσηςδεν φαίνεται πως στάθηκαν ισχυρές αφορμές για την ανάπτυξη κουλτούρας

συνεργασίας σε ένα εργασιακό περιβάλλον όπου δεν παρατηρούνται υψηλές διακυμάνσεις στην ιεραρχία αλλά και στις αποδοχές των εργαζομένων. Αν και οι συμμετέχοντες στη μελέτη επιδιώκουν τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους, περιέγραψαν ένα κλίμα άρνησης, έλλειψης εμπιστοσύνης και καχυποψίας που τελευταία εντείνεται.Οι εκπαιδευτικοί που δραστηριοποιούνται ένθερμα στον τομέα της Ε.Ζ. εισπράττουν πολλές φορές την απαξίωση των συναδέλφων τους που τους κατηγορούν ότι επιδιώκουν να προβληθούν προσωπικά. Είναι λοιπόν πιθανό οι στόχοι της Ε.Ζ. να επιτυγχάνονται καλύτερα σε σχολικά περιβάλλοντα όπως της Δ5, όπου επικρατεί υψηλό αίσθημα συναδελφικότητας και συνεργασίας.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των ευρημάτων, τίθεται το ερώτημα αν η έλλειψη ανατροφοδότησης και πιθανής επιβράβευσης των εκπαιδευτικών, μπορεί να ενταχθεί στον κατάλογο με τις αντιξοότητες που διαμορφώνουν το ρόλο τους. Οι συμμετέχοντες απαντώντας, δεν απέφυγαν τη συναισθηματική φόρτιση. Η επικείμενη αξιολόγηση εμφανίστηκε ξαφνικά και προσκόλλησε στα λεγόμενά τους σα μαγνήτης. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε η Ε1: *«Αναρωτήθηκα πολλές φορές. Ωραία εγώ κάθισα κι έκανα όλο αυτό. Και;»*Οι εκπαιδευτικοί ανατροφοδοτούνται κυρίως από τα αποτελέσματα που έχει η διδακτική τους παρέμβαση στους μαθητές. Δεν είναι συνηθισμένοι σε επιβραβεύσεις από κάποιον ιεραρχικά ανώτερο και αφήνονται στην κρίση των μαθητών, των γονέων και ίσως κάποιων συναδέλφων.

Συμπεράσματα

Για τους εκπαιδευτικούς, φαίνεται πως η Ε.Ζ. αποτελεί ένα είδος passpartous της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ένα «ευέλικτο» εργαλείο που σπάνια χρησιμοποιείται από τον ιδιοκτήτη του, ενώ συνηθίζεται να δανείζεται προς αξιοποίηση σε τρίτους. Η ευελιξία στη διαχείριση της Ε.Ζ., δεν εκπορεύεται από τη φιλοσοφία του προγράμματος, αλλά από ένα ασαφές πλαίσιο λειτουργίας και εφαρμογής, απόρροια της έλλειψης συστηματικής υποστήριξης, επιβεβαιώνοντας την άποψη ερευνητών πως αρκετά φιλόδοξα μεταρρυθμιστικά προγράμματα κατέρρευσαν λόγω ελλιπούς υποστήριξης (Fullan, 2009; Guhn· 2008;Hargreaves, 2009). Τα ζητήματα της υλικοτεχνικής υποδομής, της επιμόρφωσης, και της ανελαστικότητας των Α.Π.Σ. παραμένουν και αποτελούν διαχρονικούς παράγοντες που διαμορφώνουν αρνητικά το ρόλο των εκπαιδευτικών απέναντι στους στόχους της Ε.Ζ.Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούν το προβλεπόμενο από τα Α.Π.Σ. 10% του ετήσιου διδακτικού χρόνου κάθε μαθήματος για την εξυπηρέτηση της Ε.Ζ.(Φ.Ε.Κ. τ: Β’ 1280/13-09-2005).Επαγωγικά, η δυναμική σύνδεση των προαναφερθέντων παραγόντων με τη διαθεματική προσέγγιση, οδήγησε σε μία αντικειμενική αδυναμία διείσδυσής της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν αποτυπώθηκε στις συνεντεύξεις της παρούσας εργασίας. Περισσότερο αισθητή έγινε η αίσθηση της απομόνωσης που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί, όχι γιατί δεν μπορούν να επικοινωνήσουν με τους συναδέλφους τους, αλλά διότι δεν έχουν το χρόνο να το πράξουν. Παράλληλα εξέφρασαν την αγανάκτηση για τη απαξίωση του έργου τους.Το στοιχείο αυτό, άρρηκτα συνδεδεμένο με την αξιολόγηση του ρόλου τους ως προς την επίτευξη των στόχων της Ε.Ζ., αποτελεί το κυριότερο εύρημα της παρούσας μελέτης. Παρατηρήθηκε έντονη συναισθηματική φόρτιση των συμμετεχόντωνσε κάθε σχετική με την αξιολόγηση αναφορά. Η αξιολόγηση εκλαμβάνεται ως μεμονωμένη πράξη και όχι ως αποτέλεσμα διαδικασίας. Στοχεύει, σύμφωνα με τις πεποιθήσεις τουςσε ποσοτικά δεδομένα και ο χαρακτήρας της δεν είναι διαμορφωτικός. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, η Ε.Ζ. υλοποιήθηκε επιτυχώς κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς που διεξήχθη η έρευνα και ο ρόλος των εκπαιδευτικών εμφανίζεται ιδιαίτερα καταλυτικός. Όμως η επιτυχία είναι

πλασματική και σύμφωνα με τους Glasman και Nevo (1998), οι πολύτιμες πληροφορίες που προκύπτουν στο πεδίο εφαρμογής, δε μετασχηματίζονται σε εκπαιδευτική αξιολόγηση για να προσδιορίσουν την αξία των στόχων της Ε.Ζ. και να επέλθει η ποιοτική αναβάθμιση που επιθυμεί το Υ.Π.Π.&Θ.

Σε ερευνητικό επίπεδοο πολυδιάστατος ρόλος των εκπαιδευτικών στην Ε.Ζ. δεν εξαντλείται εδώ. Ο εκπαιδευτικός ουδέποτε αντιμετωπίστηκε από την πολιτεία ως συμμέτοχος στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η επιβολή των αλλαγών από πάνω προς τα κάτω έχει διαμορφώσει συνθήκες δράσης-αντίδρασης. Η αντίδραση και η τελική απόρριψη φαίνεται πως είναι πιο εύκολη από την διαδικασία της υιοθέτησης και εφαρμογής που επιλέγεται από τη μειοψηφία των εκπαιδευτικών: *«Γιατί,* όπως ανέφερε η Ε2,*υπάρχουν και πολλοί εκπαιδευτικοί που δε θέλουν. Τους βολεύει αυτό το πράγμα. Απλά να εφαρμόζουν και να υλοποιούν. Η να μην υλοποιούν και να υλοποιούν εικονικά. Έτσι, γιατί δεν κάνουν τίποτε παραπάνω από αυτό που ξέρουν να κάνουν. Οι ανάγκες όμως αυξάνονται κι αναγκαστικά ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να είναι μόνο εκπαιδευτικός. Αναγκαστικά θα πρέπει να έχω κι έναν άλλο ρόλο στο σχολείο, πιο παρεμβατικό. Η αξιολόγηση νομίζω ότι πρέπει να ξεκινά, με την αυτο-αξιολόγηση. ΔεννομίζωότιλειτουργείόμωςστηνΕ.Ζ.».*

Αναφορές

Brand, B.& Triplett, C., (2011). Interdisciplinary curriculum: an abandoned concept? *Teachers and Teaching: theory and practice, 18*(3), 381-393.Retrieved December 19, 2013, from http://www-tandfonline-com.proxy.eap.gr/doi/full/10.1080/13540602.2012.629847

Bell, J. (1999). *Μεθοδολογικόςσχεδιασμόςπαιδαγωγικήςκαικοινωνικήςέρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Creswell, J.W., (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου*. Αθήνα: Ίων.

Fullan, M. (2009)., Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, *10*(2-3), 101-113. Retrieved November 12, 2013, fromhttp://link.springer.com.proxy.eap.gr/article/10.1007/s10833-009-9108-z

Glasman, N.S.&Nevo D. (1988).*Evaluation in Decision Making.*Boston: Kluwer Academic Publishers.

Guhn, M., (2009)., Insights from successful and unsuccessful implementations of school reform programs. *Journal of Educational Change*, *10*(4), 337-363. Retrieved November 12, 2013, from http://link.springer.com.proxy.eap.gr/article/10.1007/s10833-008-9063-0

Hargreaves, A., (2009). A decade of educational change and a defining moment of opportunity-an introduction.*Journal of Educational Change*, *10*(2-3), 89-100. Retrieved November 12, 2013, fromhttp://link.springer.com.proxy.eap.gr/article/10.1007/s10833-009-9103-4

Nemeržitski, S., Loogma, K., Heinla, E.&Eisenschmidt, E., (2013).Constructing model of teachers' innovative behaviour in school environment.*Teachers and Teaching: theory and practice*, *19*(4), 398-418.Retrieved December 19, 2013, fromhttp://www-tandfonline-com.proxy.eap.gr/doi/full/10.1080/13540602.2013.770230

Novack, M., Mulholland, J.& Warren, E., (2013). Voices of reform from the classroom: teachers' approaches to change. *Teachers and Teaching: theory and practice, 19*(4), 449-462. Retrieved December 21, 2013, fromhttp://www-tandfonline-com.proxy.eap.gr/doi/full/10.1080/13540602.2013.770233

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutemberg.

Αγγελοπούλου, Δ. (2005) Ευέλικτη ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που φιλοδοξεί να ανανεώσει το παραδοσιακό σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, 4,* 39-49.

Γαλανοπούλου, Α. (2002). Η εφαρμογή της ευέλικτης ζώνης κατά το σχολικό έτος 2001-2002. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 6,* 271-285.

Κουλουμπαρίτση, Α. (2002). Η ευέλικτη ζώνη αλλάζει το σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες και αμοιβαίες δεσμεύσεις. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 6,* 57-79.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Ευέλικτη ζώνη διαθεματικών προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 6,* 15-30.

Μητάκος, Δ. (2006). Η ευέλικτη ζώνη ως παράγοντας διαμόρφωσης της κριτικής σκέψης. Στο *Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Συνέδριου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης,* 3, 38-47. Αθήνα.

Παπαγεωργίου, Γ., &Τσίνας, Ε. (2010). Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της 16ης Περιφέρειας Π.Ε. Αθηνών σχετικά με την εφαρμογή της ευέλικτης ζώνης. Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»* Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Papageorgiou_Tsinas.pdf

Πατσάλης, Χ., & Παπουτσάκη, Κ. (2011). Ευέλικτη ζώνη, θεωρία και πράξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 17,* 144-154.

Πατσάλης, Χ., Παπουτσάκη, Κ., & Ζουγανέλη, Α. (2012). *Η εφαρμογή της ευέλικτη ζώνης (Ε.Ζ.) σε ολιγοθέσια σχολεία.* Εισήγηση στο συνέδριο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Αθηνών. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:http://users.sch.gr/patsalis/wp/wp-content/uploads/essays/euelikth_zwnh_oligothesia.pdf

Σπυροπούλου, Δ. (2004). Η ευέλικτη ζώνη ως εκπαιδευτική καινοτομία: Μια μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής της σε τρία Γυμνάσια. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 9,* 157-171.

Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε., Μπούρας, Σ. (2008). Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. Στο Β. Γκιζέλη (επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2002). *Αξιολόγηση του Καινοτόμου Πιλοτικού Προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης στα σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.*Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:http://www.pi-schools.gr/download/programs/EuZin/ey_zein_assessment.pdf

Εθνικό Τυπογραφείο. (2003). *Φ.Ε.Κ. τ: Β' 303/13-03-2003.* Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.et.gr/index.php/2013-01-28-14-06-23/2013-01-29-08-13-13

Εθνικό Τυπογραφείο. (2015). *Φ.Ε.Κ.1280/15-09-2005.* Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:http://www.et.gr/idocs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wHrZvzjsKBkq3dtvSoClrL85NiJq5bJdVTNZ8op6Z_wSuJInJ48_97uHrMts-zFzeyCiBSQOpYnT00MHhcXFRTsg411sA2dpNTaDs_mBIAm5xHk96pXjvyqI07D6boML88

Εθνικό Τυπογραφείο. (2013). *Φ.Ε.Κ.614/15-03-2013.* Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.et.gr/idocs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wEaosRGzKxO6XdtvSoClrL8AtPS957tcLJ5MXD0LzQTLf7MGgcO23N88knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx9hLslJUqeiQRYj45TjxaYwiUgq4gLotcB8KbrDETaNlrXMovSCfczU

ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι. (2001). *Γ΄: Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων – Ευέλικτη ζώνη*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/programs/depps/28depps_EveliktiZoni.zip

Η Αξιολόγηση ως Μάθηση: μία εφαρμογή στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

Φερεσίδη Καλλιόπη
ΠΕ02 Φιλόλογος, ΜΔΕ Εκπαιδευτική Αξιολόγηση,
kferesidi@yahoo.gr

Περίληψη

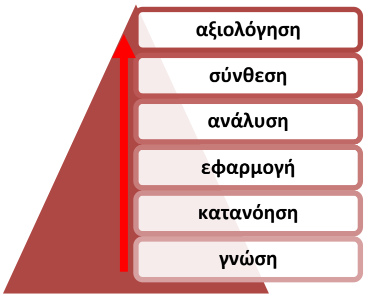
Η αξιολογική δραστηριότητα στο πλαίσιο της διδασκαλίας μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο μάθησης, με το οποίο επιδιώκεται η επίτευξη γνωστικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών στόχων. Ειδικότερα, όσον αφορά το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, η κρίση και η αξιολόγηση των εννοιών και των αξιών των κειμένων μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές σε μετασχηματισμό της γνώσης και τη δημιουργία δικών τους προϊόντων. Μία τέτοια προσπάθεια έγινε με σχέδια που ζωγράφισαν οι μαθητές της Α΄Λυκείου, απεικονίζοντας κατ' επιλογήν τους μοτίβα από δημοτικά τραγούδια που είχαν διδαχθεί στο πλαίσιο του μαθήματος. Για την ποιοτική τους ανάλυση αξιοποιήθηκε το μεθοδολογικό εργαλείο της Γραμματικής του Οπτικού Σχεδιασμού, σε συνδυασμό με τα ετεροαξιολογικά σχόλια των συμμαθητών. Η αξιολογική αυτή δραστηριότητα διαπιστώσαμε ότι προάγει τη φιλαναγνωσία και την κριτική σκέψη των μαθητών, αλλά παράλληλα συμβάλλει και στην οικοδόμηση της αξιολογικής τους ικανότητας.

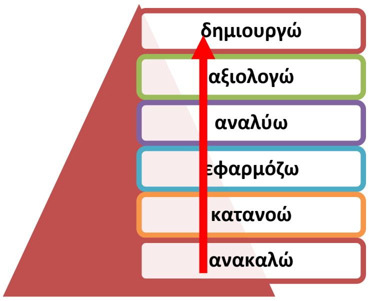
Λέξεις κλειδιά: αξιολογική δραστηριότητα, αξιολόγηση ως μάθηση, Γραμματική Οπτικού Σχεδιασμού

Εισαγωγή

Ο Κασσωτάκης (2013) ορίζει την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως τη «*συστηματική διαδικασία που επιδιώκει να προσδιορίσει το βαθμό στον οποίο οι διδασκόμενοι επιτυγχάνουν τους στόχους που επιδιώκονται στο πλαίσιο των διαφόρων μαθημάτων και λοιπών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, οι οποίες αναπτύσσονται στο σχολείο*» (σ.28-29) και συμπληρώνει ότι η επίδοση των μαθητών σχετίζεται με παράγοντες, όπως είναι, μεταξύ άλλων, η αποτελεσματική διδασκαλία, η ατομική προσπάθεια, οι νοητικές ικανότητες αλλά και οι ιδιαίτερες κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Τονίζει, μάλιστα, ότι σε κάποια μαθήματα οι εργασίες που ανατίθενται στο μαθητή, μπορεί να είναι «***τεχνικές κατασκευές ή παραγωγή καλλιτεχνικών έργων** (π.χ. σχεδίων, απεικονίσεων κτλ.), τα οποία αποδεικνύουν την ικανότητα των μαθητών να εφαρμόζουν τις γνώσεις που έχουν διδαχθεί ή να δημιουργούν κάτι νέο*»(σ.56).

Όσον αφορά τους στόχους, είναι ευρέως γνωστή η διαίρεση των διδακτικών στόχων σε τρεις τομείς (γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό),καθώς και η ταξινομία των γνωστικών στόχων τωνBloom και Krathwohl το1956αλλά και η αναθεώρησή της (Anderson&Krathwohl, 2001, όπως αναφέρεται στο Κασσωτάκης, 2013), μέσα από την οποίατονίζεται η αξία της δημιουργίας και, μάλιστα, με ρηματικούς τύπους, για να δοθεί έμφαση στην ενέργεια, όπως φαίνεται στο Σχήμα 1.





Σχήμα 1. Η ταξινομία των γνωστικών στόχων των Bloom και Krathwohl (1956) και η αναθεώρησή της από τους Anderson καιKrathwohl (2001)

Η δημιουργία περιλαμβάνει τις υποκατηγορίες της γενίκευσης, του προγραμματισμού-σχεδιασμού και της παραγωγής, οι οποίες φαίνεται να προάγουν τη διαδικαστική γνώση των μαθητών και να οδηγούν σε ανώτερες κατηγορίες γνώσης (από τη γνώση στοιχείων και εννοιών, στη διαδικαστική γνώση και τη μεταγνώση). Βέβαια, ειδικά για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας σημαντική είναι και η στοχοθεσία του συναισθηματικού τομέα, που περιλαμβάνει την πρόσληψη, την ανταπόκριση, την εκτίμηση αξιών, την οργάνωση αξιών και το χαρακτηρισμό με βάση ένα σύστημα αξιών (Krathwohl, Bloom&Masia, 1970), καθώς και του ψυχοκινητικού τομέα, όπου ταξινομούνται στόχοι που σχετίζονται με τις ανακλαστικές κινήσεις, τις βασικές κινήσεις, τις αντιληπτικές δεξιότητες, τις φυσικές ικανότητες, τις κινήσεις δεξιότητας και την κινητική επικοινωνία (Harrow, 1972, όπως αναφέρεται στο Κασσωτάκης, 2013).

Εφαρμογή στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

Επιστημολογικές παραδοχές της διδάσκουσας

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο για τη στοχοθεσία της διδασκαλίας και στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄Λυκείου, ανέθεσα στους μαθητές μου μία συνθετική εργασία, όπως προβλέπεται από την Υ.Α. του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. 70001/Γ2/21-06-2011 (ΦΕΚ 1562/Β/27-06-2011), όπου χαρακτηριστικά αναφέρεται ως σκοπός της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας «*η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό*» (σ.21068) και επιμερίζεται στους εξής στόχους:

> *...συνειδητοποίηση της σχέσης της Λογοτεχνίας με την ανθρώπινη εμπειρία και, επομένως, της σημασίας της για την κατανόηση του κόσμου στον οποίο ζούμε, και του εαυτού μας... ανάπτυξη της κριτικής και ταυτόχρονα δημιουργικής σχέσης των μαθητών με το σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, καθώς και η συμβολική ενδυνάμωση της υποκειμενικότητας όλων των μαθητών, έτσι ώστε να γίνουν ενεργητικοί πολίτες και παραγωγοί πολιτισμού... ενίσχυση της αίσθησης ότι η δύναμη και οι δυνατότητες της γλώσσας μπορούν να είναι μία από τις μεγαλύτερες χαρές της ανάγνωσης της Λογοτεχνίας.*

Μάλιστα, δεξιότητες που αναμένεται να αποκτήσουν οι μαθητές είναι:

> *Ανάπτυξη αιτιολογημένης και τεκμηριωμένης προσωπικής άποψης, αρέσκειας ή απαρέσκειας, για τα κείμενα που διαβάζουν. Αυτοαξιολόγηση της δικής τους ερμηνευτικής προσέγγισης καθώς και εκείνης των συμμαθητών τους... Αφήγηση με τη συνδυασμένη χρήση λόγου και εικόνας... Μετουσίωση και μεταφορά των συναισθημάτων που τους προκαλεί μια λογοτεχνική ανάγνωση σε νέο κείμενο κάθε είδους: πεζό, ποιητικό, δοκιμιακό, ζωγραφικό, μουσικό, δραματικό* (σ. 21069).

Βέβαια, η προσπάθεια αυτή είναι προϊόν των προσωπικών παραδοχών της διδάσκουσας, της πεποίθησης, δηλαδή, ότι η αισθητική αγωγή στο σχολείο χρησιμοποιείται ως μέσο για την ανάπτυξη και την ψυχοπνευματική ωρίμαση των μαθητών. Με τον όρο αισθητική αγωγή εννοούμε μία παιδευτική διαδικασία που αποβλέπει στην καλλιέργεια της ευαισθησίας του ατόμου απέναντι στο φαινόμενο του αισθητικά αξιόλογου, στη φύση και στην τέχνη, και στην ανάπτυξη της δημιουργικής καλλιτεχνικής του προδιάθεσης. Σημαντικό κομμάτι της αισθητικής αγωγής είναι η εικαστική έκφραση μέσα από τις εικαστικές τέχνες, όπως η ζωγραφική. Η τέτοιου είδους έκφραση μπορεί να συμβάλλει στον εμπλουτισμό των αισθήσεων, στη συναίσθηση των ανθρώπινων αξιών, στην αυτογνωσία μέσα από την καταγραφή των ψυχικών και πνευματικών ιδιοτήτων του ανθρώπου, στη βελτίωση της ανθρώπινης επικοινωνίας και στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Άλλωστε, η χρήση της πολυτροπικότητας στη διδασκαλία και τη μάθηση διεγείρει τη φαντασία, οξύνει την κρίση, αποκαλύπτει την ψυχή, βελτιώνοντας τα μαθησιακά αποτελέσματα. Στην προσπάθειά μας αυτή, αναζητήσαμε μεθοδολογικά εργαλεία που θα μπορούσαμε να αξιοποιήσουμε, προκειμένου να καταλάβουμε και να εξηγήσουμε όσο το δυνατόν καλύτερα τα προϊόντα των μαθητών ως ποιοτικά δεδομένα.

Έρευνες γύρω από το παιδικό και εφηβικό σχέδιοως έκφραση πολυτροπικότητας– Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού

Έρευνες γύρω από το παιδικό σχέδιο γίνονται από τα τέλη του 19ου αιώνα με Ψυχολογικές και Κοινωνιολογικές προεκτάσεις κατά τη διάρκεια του 20ού. Μεγάλη είναι η προσφορά του Piaget στην ανάδειξη της παιδικής τέχνης ως δηλωτικής της ανάπτυξης του ατόμου. Υποστηρίζει, μάλιστα, ότι το ιχνογράφημα είναι μία από τις μορφές της συμβολικής λειτουργίας και για αυτό πρέπει να τοποθετηθεί ανάμεσα στο συμβολικό παιχνίδι, προκαλώντας την ίδια λειτουργική ευχαρίστηση, και τη νοητική εικόνα, μέσα από την οποία προσπαθεί να μιμηθεί την πραγματικότητα (Piaget, 1959).

Στην εποχή μας θεωρείται ότι η εικαστική έκφραση του παιδιού καθρεφτίζει ολόκληρη την προσωπικότητά του και μπορεί να αποτελέσει μέσο μέτρησης και του Δείκτη Νοημοσύνης του. Ειδικότερα, τη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού μπορεί κανείς να τη μελετήσει από τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιεί τις γραμμές και τις μορφές, την εκλογή των χρωμάτων, τον τρόπο με τον οποίο κατανέμει το ζωγραφικό χώρο, το μέγεθος του σχεδίου και τη θέση του μέσα στο χαρτί(Κάνιστρα, 1991), όπως φαίνεται στο Σχήμα 2.

Το μέγεθος σχεδίου	**δηλώνει για το άτομο:**
μεγάλες διαστάσεις	εξωστρέφεια, οργανική ευεξία, αίσθημα υπεροχής
μικρές διαστάσεις	εσωστρέφεια, συστολή, δυσπροσαρμοστικότητα
Η θέση του σχεδίου μέσα στο χαρτί	**δηλώνει για το άτομο:**
στη μέση	σταθερότητα, αίσθημα ασφάλειας
ξεπερνά το πλαίσιο του χαρτιού	ευκολία στη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων
μόνο στα περιθώρια του χαρτιού	φόβο
Το είδος και το πάτημα της γραφής	**δηλώνει για το άτομο:**
καμπύλες και ελικοειδείς γραμμές	ευαισθησία, συστολή
ορθές γωνίες και γραμμές σκληρές	επιθετικότητα, ρεαλισμό
περισσότερο / λιγότερο πατημένες γραμμές	θάρρος/ διστακτικότητα

γραμμές καθαρές, ομαλές, με ίδια πίεση παντού	συναισθηματικό έλεγχο, εσωτερική ισορροπία
γραμμές κομμένες και δυνατές	επιθετικότητα
μουντζούρες και σβησίματα	ασυνέπεια, έντονη ψυχοκινητικότητα

Σχήμα 2. Τα δηλωτικά χαρακτηριστικά της εικαστικής έκφρασης του παιδιού

Το χρώμα που επικρατεί, δηλώνει, κατά κανόνα, αντίστοιχα γνωρίσματα του χαρακτήρα του παιδιού(Κάνιστρα, 1991), όπως φαίνονται στο Σχήμα 3.

ζωηρές και γρήγορες συγκινήσεις, αυθορμητισμό ή και θυμό, νευρωτική συμπεριφορά	εξωστρέφεια, συναισθηματισμό
καθαρό και ψυχρό δυναμισμό, φιλοδοξία	κοινωνικότητα, ευαισθησία, ψυχολογική επαφή
ανάπτυξη της λογικής και ρυθμισμένη συναισθηματική συμπεριφορά	δημιουργικότητα αλλά και συναισθηματικές διαταραχές
έλλειψη κοινωνικότητας και νευρωτισμό (εφηβικές διαταραχές)	σωφροσύνη, εχεμύθεια αλλά και δυσπιστία, αρνητική συμπεριφορά
ψυχική αντίσταση, ισχυρογνωμοσύνη, πείσμα, δύστροπη συμπεριφορά	απότομη και εκρηκτική συμπεριφορά
σύνεση, ρεαλισμό, σοβαρότητα αλλά και έλλειψη ανεκτικότητας	ηρεμία, γαλήνη, αυτοέλεγχο

Σχήμα 3. Τα δηλωτικά στοιχεία των χρωμάτων

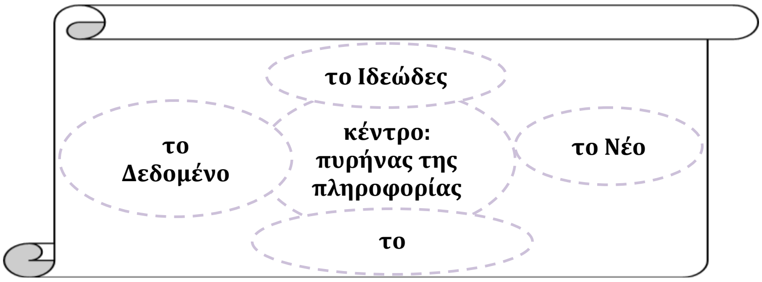
Στη μετα-νεωτερική εποχή η πολυτροπικότητα αναλύεται μέσα από μία κοινωνικο-σημειωτική προσέγγιση (Μπονίδης, 2004). Στο πλαίσιο της Κοινωνικής Σημειωτικής και με αφετηρία τη θέση ότι η οπτική επικοινωνία, όπως και η γλωσσική, έχει τους κανόνες της και τη γραμματική της και είναι προϊόν των κοινωνικών και πολιτισμικών πρακτικών, προτείνεται η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού (GrammarofVisualDesign). Αυτό το κριτικό μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιείται στην ανάλυση του οπτικού κειμένου, καθώς και στην εξέταση της σχέσης οπτικού και λεκτικού κειμένου και στηρίζεται σε τρεις μεταλειτουργίες (Krees&vanLeeuwen, 1996, όπως αναφέρεται στο Μπονίδης, 2012):

Α) την αναπαραστατική μεταλειτουργία (ideationalmetafunction), βάσει της οποίας αναλύεται η σχέση (εξουσίας) που δομείται, μέσω της αφηγηματικής αναπαράστασης μεταξύ των απεικονιζόμενων προσώπων, τόπων και αντικειμένων. Αναλύονται, δηλαδή, οι **διαφορετικοί ρόλοι**, ενεργητικοί ή παθητικοί, μέσα στην εικονογραφική επικοινωνία. Έτσι, η επικοινωνία/ενέργεια μπορεί να είναι: α) **αμετάβατη** (non-transactive), με μόνο ένα πρόσωπο, χωρίς δέκτη, β) **μεταβατική** (transactive), με έναν ή και παραπάνω δέκτες ή γ) **αντίδραση αμετάβατη**, με τονισμό των ματιών του προσώπου που κοιτάζει, ή **αντίδραση μεταβατική**, με τονισμό των ματιών του προσώπου που κοιτάζει και μαζί το αντικείμενο του βλέμματός του. Επίσης, αναλύονται οι **εικόνες**, οι οποίες παριστάνουν (παραστατικές) ή αναλύουν έννοιες (εννοιολογικές).

Β) τη διαπροσωπική μεταλειτουργία (interpersonalmetafunction), βάσει της οποίας αναλύονται οι ειδικές σχέσεις που δημιουργεί το οπτικό κείμενο μεταξύ του θεατή και των ανθρώπων, των τόπων και των πραγμάτων που παρουσιάζονται σε αυτό, καθώς και τη στάση που υποδεικνύουν να κρατήσει ο θεατής έναντί τους. Έτσι, εξετάζει την **επαφή** μέσω του βλέμματος, την **κοινωνική απόσταση** που δημιουργούν τα αναπαριστώμενα με το

θεατή (κοντινό/μακρινό πλάνο και διαβαθμίσεις του) και την **προοπτική**, από ποια, δηλαδή, οριζόντια γωνία (μετωπική, που εμπλέκει το θεατή, ή πλάγια, που τον αφήνει εκτός δράσης) ή κάθετη γωνία (σε υψηλότερη θέση / με φαντασιακή δύναμη, στο ίδιο επίπεδο / επί ίσοις όροις, ή σε χαμηλότερο επίπεδο / με συμβολική δύναμη πάνω στο θεατή) γίνεται η θέαση των απεικονιζομένων από το θεατή, που υποδεικνύει και τη στάση του απέναντί τους.

Γ) την κειμενικήμεταλειτουργία (textualmetafunction), βάσει της οποίας αναλύεται η κειμενική δομή των εικόνων, δηλαδή ο τρόπος σύνθεσής τους πάνω στη σελίδα, όπως φαίνεται στο Σχήμα 4.



Σχήμα 4. Η κειμενική δομή πάνω στο χαρτί

Μεθοδολογική πορεία της δραστηριότητας

Στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Λυκείου κατά το α΄ τετράμηνο και ακολουθώντας το Α.Π. που προτείνει ως θεματική ενότητα «Τα φύλα στη Λογοτεχνία», ασχοληθήκαμε με το δημοτικό τραγούδι. Συγκεκριμένα, μελετήσαμε τα εξής:*Του νεκρού αδελφού* (παραλογή), *Η αρπαγή της γυναίκας του Διγενή* (ακριτικό), *Γιατί είναι μαύρα τα βουνά* (του Χάροντα - του Κάτω Κόσμου), *Της Πάργας* (ιστορικό) και*Των Κολοκοτρωναίων* (κλέφτικο).

Όταν ολοκληρώθηκε ο κύκλος αυτός των δημοτικών τραγουδιών, ζήτησα από τους μαθητές μου και των δύο τμημάτων (Α΄1 με 20 μαθητές και Α΄2 με 20 μαθητές, συνολικά 40) να ζωγραφίσουν κατ'οίκονό,τι τους άγγιξε περισσότερο από κάποιο από τα παραπάνω δημοτικά τραγούδια. Συγκεκριμένα, τους μοίρασα λευκές σελίδες (διαστάσεων 210X297mm και βάρους 160 g/m^2), πάνω στις οποίες θα ζωγράφιζαν με δική τους επιλογή θέματος και χρωμάτων, καθώς και καρτέλες αποδελτίωσης (διαστάσεων 150X100mm), με την οδηγία στη μία πλευρά να γράψουν τη λέξη, το στίχο ή το απόσπασμα του δημοτικού τραγουδιού που επέλεξαν να απεικονίσουν, και στην πίσω πλευρά να αιτιολογήσουν σύντομα (3-5 γραμμές) την επιλογή τους, καθώς και να καταγράψουν το όνομά τους.

Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με συνέπεια και - θα πρόσθετα - ενθουσιασμό στην εργασία τους. Συνέλεξα το υλικό τους (ζωγραφιά και επισυναπτόμενη καρτέλα) σε δυο φακέλους (έναν για κάθε τμήμα) και, στη συνέχεια, το ψηφιοποίησα μέσω σαρωτή (scanner). Έπειτα, συγκέντρωσα τις ζωγραφιές και των δύο τμημάτων σε μία παρουσίαση PowerPoint με τυχαία σειρά και ανώνυμα, προκειμένου οι μαθητές να δουν, να «διαβάσουν» οπτικά και να κρίνουν τα έργα των συμμαθητών τους (ετεροαξιολόγηση). Σημειώνεται εδώ πως διευκρινίστηκε στους μαθητές ότι η εργασία τους θα αξιολογηθεί όχι τόσο για την καλλιτεχνική της δεινότητα, όσο για τη σύνδεση της απεικόνισής τους με τα λογοτεχνικά κείμενα που είχαν διδαχθεί. Όσο οι μαθητές επεξεργάζονταν μέσω του βιντεοπροβολέα τις ζωγραφιές των συμμαθητών τους, σχολίαζαν και αξιολογούσαν με παιγνιώδη αλλά και ουσιαστικό τρόπο. Η διδάσκουσα κατέγραφε τα σχόλια των μαθητών, τα οποία συμπεριλαμβάνονται στην ανάλυση των ζωγραφιών που ακολουθεί.

Αναλύσεις των έργων των μαθητών

Όπως αναφέρθηκε, οι μαθητές επέλεξαν από μόνοι τους το δημοτικό τραγούδι που θα απεικόνιζαν, επειδή αιτιολογημένα τους άγγιξε. Σκόπιμο θεωρείται εδώ να παρουσιαστεί το υλικό τους ομαδοποιημένο βάσει του λογοτεχνικού κειμένου που επέλεξαν, ταξινόμηση η οποία διευκολύνει τις μετέπειτα διαπιστώσεις μας.Βέβαια, για λόγους οικονομίας χώρου θα παραθέσουμε μόνο κάποιες από τις ζωγραφιές και τις αναλύσεις τους, ενδεικτικά για κάθε κείμενο.

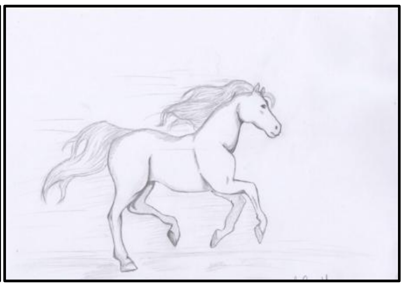
Αρκετοί ήταν οι μαθητές που επέλεξαν να απεικονίσουν κάποιο μοτίβο από το τραγούδι *Του νεκρού αδελφού*. Μέσα από τις συζητήσεις μας μέσα στην τάξη, στο πλαίσιο της θεματικής ενότητας «Τα φύλα στη Λογοτεχνία», οι μαθητές φαίνεται να επεξεργάστηκαν την ιδέα της μάνας που θρηνεί, την αξία της αδελφικής αγάπης, τη θέση της κόρης μέσα στην οικογένεια και τη σημασία του όρκου προς τη μάνα.



Εικόνες 1, 2, 3. Σχέδια των μαθητών Π.Κ., Μ.Χ.&Π.Δ. για το τραγούδι *Του νεκρού αδελφού*

Αυτό φαίνεται από τα λόγια του μαθητή Π.Κ.: «… *κι έπεσε το θανατικό, κι οι εννιά αδερφοί πεθάναν,βρέθηκε η μάνα μοναχή σαν καλαμιά στον κάμπο (στ. 20-21)…Επέλεξα τους στίχους αυτούς, διότι φαίνεται η αγάπη της μάνας για τα παιδιά της και καταλαβαίνουμε τη στενοχώρια της μάνας για το χαμό των παιδιών της*».Η πληροφορία αυτή παρουσιάζεται έντονα και ρεαλιστικά πάνω στο φύλλο, καθώς είναι ο πυρήνας της πληροφορίας του κειμένου αλλά και ένα νόημα με μεγάλη συναισθηματική αξία για τους μαθητές αυτής της ηλικίας. Η ενέργεια του υποκειμένου που απεικονίζεται, είναι αμετάβατη αλλά σε μέσο κοντινό πλάνο, με προοπτική που εμπλέκει συναισθηματικά το θεατή. Η επιλογή του μαύρου και του γκρι μάλλον προσιδιάζει στον πένθιμο χαρακτήρα του μοτίβου που επέλεξε ο μαθητής.Αυτός ο προβληματισμός φαίνεται να υπάρχει και στη ζωγραφιά της μαθήτριας Μ.Χ., η οποία επέλεξε να απεικονίσει το τέλος του ποιήματος: «*Κατέβηκε, αγκαλιάστηκαν κι απέθαναν κι οι δύο (στ. 82)… Ο θάνατος των δύο γυναικών φέρνει ένα ωραίο κλείσιμο στην ιστορία, καθώς ακολουθούν τους υπόλοιπους της οικογένειας*». Ακόμη και στο θάνατο, λοιπόν, η οικογένεια είναι ενωμένη και δεμένη και αυτό φαίνεται στην εννοιολογική εικόνα που έχει σχηματίσει, με το θάνατο να αγκαλιάζει μάνα και κόρη (σε μέσο κοντινό πλάνο). Στα αριστερά βλέπει κανείς τους τάφους με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας (το Πραγματικό) και στα δεξιά το σπίτι (το Νέο), που πια θα είναι έρημο. Συνεκτικό στοιχείο και πάλι είναι το νόημα, η κύρια πληροφορία του δεσμού της οικογένειας και η χρήση των χρωμάτων έρχεται να κάνει ισχυρή την αντίθεση που δημιουργείται ανάμεσα στην οικογένεια, που πεθαίνει, και στη φύση γύρω, που συνεχίζει να ζει. Ο θεατής τοποθετείται σε οπτική γωνία ισοτιμίας και εμπλέκεται στην υπόθεση, καθώς ο θάνατος φαίνεται δυνητικά να τον κοιτάζει.Σε οριζόντια μετωπική γωνία, με άμεση βλεμματική επαφή με το θεατή και σε θέση ισοτιμίας με αυτόν, τοποθετείται η κόρη που θρηνεί, στη ζωγραφιά της Π.Δ.. Μάλιστα, η μεταβατική αντίδραση μεταξύ των δύο εικονιζόμενων γυναικών και η τοποθέτησή τους σε κοντινό πλάνο υπονοεί τον πανανθρώπινο και διαχρονικό χαρακτήρα του θρήνου για το θάνατο. Δεσπόζει η χρήση του μαύρου και ιδιαίτερη λεπτομέρεια φαίνεται να έχει δοθεί από τη μαθήτρια στα μάτια και τα δάκρυα.

Ιδιαίτερα δημοφιλές ανάμεσα στους μαθητές φάνηκε να είναι το δημοτικό τραγούδι *Η αρπαγή της γυναίκας του Διγενή*. Οι μαθητές εμπνεύστηκαν από διάφορα σημεία του κειμένου και κυρίως από τις σκηνές που σχετίζονται με το ηρωικό πρότυπο του Διγενή, με την αφοσίωση του αλόγου του, με την πίστη της γυναίκας του και την αγάπη μεταξύ των δύο συντρόφων. Φαίνεται, μάλιστα, αυτά να είναι μοτίβα που αγγίζουν έντονα την εφηβική ψυχή, αφού πρόκειται για την κατηγορία των ζωγραφιών που έχουν χρωματιστεί περισσότερο από κάθε άλλη (9 από τις 12).

Εικόνες 4, 5. Σχέδια των Κ.Κ. & Ι.Μ. για το τραγούδι *Η αρπαγή της γυναίκας του Διγενή*

Ο Κ.Κ., για παράδειγμα, αιτιολογεί την επιλογή του: «*Με εντυπωσίασε η ένταξη των ζώων στην ανθρώπινη ζωή και προβλήματα, κάνοντας το τραγούδι πιο παραστατικό. Μέσω του ακριτικού τραγουδιού πληροφορούμαστε για την αγροτική ζωή της εποχής εκείνης. Η πλοκή του και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετώπιζε ο Διγενής τα προβλήματα που παρουσιάζονταν ήταν ξεχωριστός. Ακόμη, μου άρεσε ο φόβος που προκαλούνταν από το θυμό του Διγενή στα ζώα.*» Φαίνεται, λοιπόν, η επίδραση που άσκησε η εικόνα του Διγενή και του πιστού του αλόγου πάνω στον μαθητή, ώστε επέλεξε να απεικονίσει (παραστατική εικόνα) σε μέσο κοντινό πλάνο την ώρα που οργώνει ο Διγενής τη γη του, για να εξασφαλίσει τροφή για τα ζώα του και, μάλιστα, με μεταβατική ενέργεια (βλεμματική επαφή του Διγενή με τα ζώα, ακόμη και με το πουλάκι, που θα παίξει καταλυτικό ρόλο στην εξέλιξη των γεγονότων). Ο θεατής εμπλέκεται σε αυτήν τη δράση (οριζόντια μετωπική γωνία) και τίθεται σε θέση ισοτιμίας, αφού μπορεί να του είναι μία οικεία παράσταση (κάθετη γωνία). Αξιοσημείωτη είναι η χρήση των χρωμάτων, με επικρατέστερο το κόκκινο, που ενδεχομένως καθρεφτίζει το ζωηρό και οξύθυμο χαρακτήρα του Διγενή.Το άλογο και η αφοσίωσή του προς τον Διγενή και τη γυναίκα του, που το περιποιόταν, φαίνεται να συγκίνησε αρκετούς μαθητές, όχι τόσο για το σημαντικό του ρόλο (θα πάει να φέρει πίσω τη γυναίκα του Διγενή), όσο για τις αξίες που αναδεικνύει η συμπεριφορά του: αγάπη, πίστη, αφοσίωση, ανταποδοτικότητα. Η Ι.Μ. φαίνεται να του έχει δώσει τη θέση της κύριας και μοναδικής πληροφορίας στο σχέδιό της, λόγω της αμοιβαίας αγάπης και της αφοσίωσης που έτρεφε προς την κυρά του, όπως γράφει.

Την έντονηεικονοποιία του ποιήματος *Γιατί είναι μαύρα τα βουνά* θέλησε να αποδώσει ο Μ.Γ., ο οποίος απεικόνισε ως κεντρική πληροφορία τη μορφή του Χάροντα με το άλογό του και σε μακρινό πλάνο το γυμνό βουνό. Ως νέο δεδομένο, όμως, (στα δεξιά) παρουσιάζεται το πλήθος των νεκρών που ακολουθούν το Χάρο, με προσπάθεια, μάλιστα, να αποδοθεί η διαφορά ανάμεσα στους γέροντες, τους νιους και τα παιδιά.Το ίδιο μοτίβο επέλεξε να απεικονίσει και η Κ.Κ., η οποία γράφει ότι η εικόνα αυτή είναι διαχρονική και εκφράζει συναισθήματα που όλοι οι άνθρωποι έχουν βιώσει ή θα βιώσουν κάποια στιγμή στη ζωή τους. Η εικόνα της είναι ακόμη πιο εννοιολογική από τις προηγούμενες, καθώς η χρήση χρώματος, έστω και περιορισμένη, κάνει έντονη την αντίθεση με το μαύρο της μορφής του Χάροντα και του μονοπατιού από όπου έχει ήδη περάσει. Και πάλι η μορφή του δίνεται ως κεντρική πληροφορία, αλλά χωρίς να εμπλέκεται ο θεατής, καθώς δεν υπάρχει βλεμματική επαφή μαζί του, όπως και στην προηγούμενη ζωγραφιά.



Εικόνες 6, 7. Σχέδια των μαθητών Μ.Γ. & Κ.Κ. για το τραγούδι *Γιατί είναι μαύρα τα βουνά*

Το μοτίβο των τριών πουλιών θεωρείται βασικό στα δημοτικά τραγούδια και στοκείμενο *Της Πάργας* διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Αυτό φαίνεται να ήθελαν να τονίσουν οι μαθητές, ενώ ο Σ.Π. συνειδητά έχει δώσει στο μαύρο πουλάκι τη θέση της κεντρικής πληροφορίας, γιατί είναι αυτό που κλαίει και φέρνει την είδηση για την προδοσία της Πάργας και την παράδοσή της στους Τούρκους. Έντονη είναι η αντίθεση ανάμεσα στα χρώματα που χρησιμοποιούνται για τα άλλα δύο πουλάκια και το μαύρο του αγγελιοφόρου. Ακόμη και το κλαδί στο οποίο στέκεται αποκτά συμβολικό χρώμα (μωβ, πένθιμο), ενώ τα άλλα δύο στέκονται σε κλαδιά άλλου χρώματος (καφέ, πιο ρεαλιστικό).Το ίδιο μοτίβο επέλεξε και η Ξ.Σ., τοποθετώντας ως κεντρική πληροφορία τα πουλάκια, αλλά και σε πολύ μακρινό πλάνο την πόλη της Πάργας, που πρόκειται να παραδοθεί στους Τούρκους. Αυτό το νέο το ανακοινώνει με ανθρώπινη λαλιά το μαύρο πουλάκι και γι' αυτό παριστάνεται να κλαίει. Πρόκειται, λοιπόν, για μία παραστατική εικόνα με μάλλον μεταβατική ενέργεια ανάμεσα στα πουλάκια. Τέλος, η Β.Σ. γράφει: «*Πάρτε, μανάδες, τα παιδιά, παπάδες τους αγίους. Άστε, λεβέντες, τ'άρματα κι αφήστε το τουφέκι, σκάψτε πλατιά, σκάψτε βαθιά, όλα σας τα κιβούρια, και τ' αντρειωμένα κόκαλα ξεθάψτε του γονιού σας (στ. 12-15)… Διάλεξα αυτήν την εικόνα, γιατί μου αρέσει που ο ποιητής σε αυτούς τους στίχους προτρέπει τους Παργινούς να πάρουν μαζί τους ό,τι πιο πολύτιμο έχουν. Οι μανάδες τα παιδιά τους, οι παπάδες τις εικόνες των αγίων, δηλαδή τη διατήρηση της θρησκευτικής τους πίστης και τέλος να ξεθάψουν τα οστά των προγόνων τους και να τα πάρουν μαζί, για να μη γνωρίσουν έστω κι έτσι την τούρκικη σκλαβιά*». Πρόκειται, λοιπόν, για μία παραστατική εικόνα, με έντονο συναισθηματικό περιεχόμενο, που φαίνεται να άγγιξε τη μαθήτρια. Αυτό φαίνεται στην ιδιαίτερη προσοχή που έχει δώσει στις λεπτομέρειες (τα οστά, οι εικόνες, τα αφημένα άρματα, τα μικρά παιδιά) και στα χρώματα που έχει χρησιμοποιήσει, με μάλλον ρεαλιστικό τρόπο. Εξάλλου, το γεγονός ότι κάθε μοτίβο επαναλαμβάνεται πάνω στο χαρτί της (οι μανάδες τρεις φορές, οι παπάδες τρεις φορές και οι άνδρες που ξεθάβουν τα ιερά οστά των προγόνων τους δυο φορές) δείχνει τη συλλογικότητα των πράξεων των Παργινών και υπονοεί πόσο αυτές συγκίνησαν τη μαθήτρια.



Εικόνες 8, 9, 10. Σχέδια των μαθητών Σ.Π., Ξ.Σ.&Β.Σ. για το τραγούδι *Της Πάργας*

Ένα αρκετά δημοφιλές ποίημα για τους μαθητές φάνηκε να είναι το κλέφτικο*Των Κολοκοτρωναίων*: «*Αυτό το οποίο με εντυπωσίασε ιδιαίτερα είναι η εξίσωση της λάμψης των σπαθιών των Κολοκοτρωναίων με εκείνη του χιονιού και του ήλιου. Έτσι, έμμεσα οι Κολοκοτρωναίοι εξισώνονται με δύο φυσικά στοιχεία που ξεχωρίζουν για τη λάμψη τους. Με λίγα λόγια, στην κυριολεξία, μέσα από αυτούς τους στίχους φαίνεται η ανδρεία και η γενναιότητα των Κολοκοτρωναίων, οι οποίοι αντικατοπτρίζουν τον ελληνικό λαό, ο οποίος μαχόταν γενναία για ελευθερία*». Με αυτά τα λόγια ο Ν.Θ. έμμεσα μάλλον δικαιολογεί γιατί τοποθέτησε τους Κολοκοτρωναίους στα αριστερά της σελίδας τους ως κάτι γνωστό και πραγματικό και, μάλιστα, σε θέση ισοτιμίας με το θεατή. «*Καβάλα τρώνε το ψωμί, καβάλα πολεμάνε, καβάλα πάν' στην εκκλησιά, καβάλα προσκυνάνε, καβάλα παίρν' αντίδερο απ' του παπά το χέρι (στ.6-8)… Μου έκανε εντύπωση πως οι Κολοκοτρωναίοι κατά την περίοδο του πολέμου ήταν πάντοτε ετοιμοπόλεμοι ακόμα και όταν τρώγανε και ήταν στην εκκλησία. Ήταν πιστοί στον Θεό και ποθούσαν την ελευθερία του έθνους*». Αυτά γράφει ο Π.Ν., δικαιολογώντας την εννοιολογική εικόνα που ζωγράφισε. Στο μέσο μακρινό πλάνο και στα αριστερά ως Δεδομένο τοποθετείται η μορφή του παπά, στο μακρινό πλάνο και στο κέντρο της σελίδας ως βασική πληροφορία ο Κολοκοτρώνης πάνω στο άλογό του και κρατώντας το σπαθί του, και στο πολύ μακρινό πλάνο και στα αριστερά η εκκλησία και η ανατολή του ήλιου. Αν και δεν χρησιμοποιείται χρώμα, η κάλυψη ολόκληρης της σελίδας από το σχέδιο υποδηλώνει πόσο πολύ άγγιξε το μαθητή το ηρωικό πρότυπο του Κολοκοτρώνη και, ίσως, πόσο συναισθηματικός και εξωστρεφής είναι ως χαρακτήρας.



Εικόνες 11, 12. Σχέδια των μαθητών Ν.Θ.&Π.Ν. για το τραγούδι*Των Κολοκοτρωναίων*

Διαπιστώσεις

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι τα αναγνώσματα με τα οποία ασχοληθήκαμε στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος, συγκίνησαν τους μαθητές, τους έγιναν κατανοητά και τα επεξεργάστηκαν βάσει των δικών τους αξιακών βιοθεωριών. Γενικότερα, όσοι μαθητές επέλεξαν να απεικονίσουν στίχους από το τραγούδι *Του νεκρού αδελφού*, προσπάθησαν να τονίσουν την αξία της οικογένειας, της αδελφικής αγάπης, του σεβασμού προς τη μάνα, που μπορεί μέχρι και το νεκρό να ανακαλέσει. Αυτό σημαίνει ότι η μελέτη του συγκεκριμένου κειμένου άγγιξε την ψυχή τους, τους προβλημάτισε και επεξεργάστηκαν τα μηνύματα που είχε να τους δώσει. Πολλοί ήταν οι μαθητές που επέλεξαν να απεικονίσουν θέμα από το δημοτικό τραγούδι *Η αρπαγή της γυναίκας του Διγενή*, καθώς, όπως φαίνεται, τους άγγιξε η μορφή του αλόγου, με τη γενναιότητα, την πίστη και την αφοσίωση που έδειξε προς τη γυναίκα που το φρόντιζε, το πρότυπο της πιστής και στοργικής γυναίκας του Διγενή και το ηρωικό πρότυπο του ίδιου του Διγενή. Επίσης, αρκετοί ήταν οι μαθητές που επέλεξαν να απεικονίσουν το μοτίβο του θανάτου που υπάρχει στο *Γιατί είναι μαύρα τα βουνά*, καθώς φαίνεται να απασχολεί έντονα την εφηβική σκέψη και ψυχοσύνθεση.Το ποίημα *Της Πάργας*φαίνεται να άγγιξε κάποιους μαθητές τόσο με το μοτίβο των τριών πουλιών που παίζουν πρωτεύοντα ρόλο στη δημοτική ποίηση, όσο και με το πρότυπο της αφοσίωσης στην πατρίδα και τα ιερά, όπως συζητήθηκαν μέσα στην τάξη. Τέλος, η μορφή του Κολοκοτρώνη είναι ιδιαίτερα οικεία στους μαθητές από τα διάφορα αναγνώσματά τους και

για αυτό ήταν εύκολη και ευχάριστη η απεικόνισή του βάσει του ποιήματος*Των Κολοκοτρωναίων*.

Η παραπάνω αξιολογική δραστηριότητα φαίνεται να ωφέλησε τη μαθησιακή διαδικασία πολλαπλά: οι μαθητές ανακάλεσαν στη μνήμη τους το σχολιασμό των ποιητικών κειμένων που έγινε στην τάξη, κατανόησαν γνώσεις και έννοιες που εμπεριέχουν τα κείμενα, εφάρμοσαν και ανέλυσαν τα νοήματα και τις αξίες με τέτοιον τρόπο, ώστε να κρίνουν και να αξιολογήσουν τι είναι σημαντικό για αυτούς να σχεδιάσουν, και δημιούργησαν δικό τους προϊόν, μετασχηματίζοντας τη γνώση που αποκόμισαν. Μάλιστα, αιτιολογώντας την επιλογή τους με τεκμηριωμένη αναφορά στα κείμενα, αλλά και αξιολογώντας τα έργα τα δικά τους και των συμμαθητών τους, οικοδόμησαν τη διαδικαστική τους γνώση και καλλιέργησαν την κριτική τους σκέψη.

Συμπερασματικά, η προσπάθεια αυτή για σύνδεση του αναγνώσματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας με την εικαστική αγωγή, τόσο ως δημιουργική, όσο και ως αξιολογική δραστηριότητα, φαίνεται να προάγει τη φιλαναγνωσία, να επεκτείνει τη σκέψη πάνω στα κείμενα, να καλλιεργεί τη φαντασία, να αξιοποιεί τη συνθετική και κριτική ικανότητα των μαθητών, καθώς και να διευκολύνει τη μάθηση, με ευχάριστο και παιγνιώδη τρόπο, στο πλαίσιο μίας προσωποκεντρικής προσέγγισης της διδασκαλίας και μάθησης.

Αναφορές

Κάνιστρα, Μ. (1991). *Η σύγχρονη εικαστική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Σμίλη.

Κασσωτάκης, Μ. (1979). *Το παιδικό ιχνογράφημα*. Αθήνα: χ.ό.

Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. (αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρη.

Kress, G. &VanLeeuwen, Th. (1996).*Readingimages.TheGrammarofVisualDesign*.NewYork: Routledge.

Kress, G. &VanLeeuwen, Th. (2001).*Multimodal discourse.The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.

Κρότι, Ε. & Μάνι, Α. (2003). *Πώς να ερμηνεύουμε τα παιδικά σχέδια. Η κρυφή γλώσσα των παιδιών*. (μτφ. Γεωργιάδου, Ε.). Αθήνα: Καστανιώτη.

Μπονίδης, Κ. (2012). Η ανάλυση περιεχομένου ως μια πολυμεθοδολογική (μεικτή) ποιοτική προσέγγιση στην ανάλυση κειμένων. Στο: Πουρκός, Μ. (επιμ.).*Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα:επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα των προοπτικών διεύρυνσης του ερευνητικού σχεδιασμού*. Αθήνα: ΙΩΝ.

Piaget, J. (1979). *Ψυχολογία και παιδαγωγική*. (μτφρ. Βερβερίδης, Α.). Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Πουρκός, Μ. (2011). Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: Μια εισαγωγή στις βασικές έννοιες, προβληματισμούς και προσεγγίσεις. Στο:Πουρκός, Μ. & Κατσαρού, Ε. (επιμ.).*Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Υπουργική Απόφαση Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. 70001/Γ2/21-06-2011 (ΦΕΚ 1562/Β/27-06-2011)

Ψηφιακό σχολικό βιβλίο: *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Α΄ τχ.. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Ανακτήθηκε στις 15-09-2013 από: http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-A111/262/1911,6302/

Μια εισαγωγή στη θεωρία της διαμορφωτικής αξιολόγησης

Τζέλιου Κωνσταντίνα
Μαθηματικός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ΠΜΣ «Διδακτική και Μεθοδολογία των Μαθηματικών»,
ktze2008@windowslive.com

Περίληψη

Η διαμορφωτική ή συντρέχουσα αξιολόγηση αποτελεί μια σχετικά πρόσφατη στροφή του ερευνητικού ενδιαφέροντος στα θέματα της αξιολόγησης, η οποία συνάδει σε μεγαλύτερο βαθμό με τις μαθητο-κεντρικές θεωρήσεις για τη διδασκαλία και μάθηση. Παρόλο που η αξία αυτής της μορφής αξιολόγησης για τη μάθηση έχει επιβεβαιωθεί μέσα από έρευνες, ο όρος και το περιεχόμενό της παραμένουν άγνωστα στη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που καλούνται να την αναγνωρίσουν και να την εφαρμόσουν στην διδακτική πράξη. Με την παρούσα εργασία επιδιώκεται μια συνοπτική παρουσίαση της συντρέχουσας αξιολόγησης μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης, η οποία περιλαμβάνει κάποια γενικά στοιχεία για το πλαίσιο μέσα στο οποίο η έννοια αναδύθηκε, παραδείγματα πρακτικών/ αλληλεπιδράσεων στην τάξη που χαρακτηρίζονται «διαμορφωτικές», και μια σε μεγαλύτερο βάθος ανάλυση της έννοιας με την παρουσίαση ενός τυπικού ορισμού και ένταξής της στις ευρύτερες παιδαγωγικές θεωρίες της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: διαμορφωτική ή συντρέχουσα αξιολόγηση, ανατροφοδότηση (feedback), Θεωρίες Αυτορρυθμιζόμενης Μάθησης

Εισαγωγή

Η διαμορφωτική ή συντρέχουσα αξιολόγηση (formative assessment) εντάσσεται στα ευρύτερα
πλαίσια της αξιολόγησης ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γενικά, ο ρόλος της αξιολόγησης στην εκπαίδευση συνδέεται άρρηκτα με τους μαθησιακούς και διδακτικούς στόχους, όπως αυτοί καθορίζονται από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και την καθημερινή πρακτική στην τάξη, αφού με την αξιολόγηση ουσιαστικά ελέγχεται η μαθησιακή διαδικασία και η ανάπτυξη των επιδιωκόμενων ικανοτήτων από τους μαθητές. Στην πράξη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στις γραπτές δοκιμασίες, όπως τα τεστ και τα διαγωνίσματα, προκειμένου να αξιολογήσουν την επίτευξη των στόχων αυτών.

Ο προσδιορισμός «διαμορφωτική» στην αξιολόγηση αντικατοπτρίζει μια σχετικά πρόσφατη -των τελευταίων δεκαετιών- στροφή του ενδιαφέροντος της έρευνας στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ αξιολόγησης και μάθησης στην τάξη, πέρα από την τυπική διαδικασία των γραπτών εξετάσεων (Black and Wiliam, 1998a). Προηγουμένως, η προσοχή των ερευνητών ήταν στραμμένη στην εξασφάλιση έγκυρων -ως προς το περιεχόμενο της γνώσης που αξιολογούσαν- τεστ από τους εκπαιδευτικούς, στη διαμόρφωση αξιόπιστης βαθμολογικής πολιτικής και στη στατιστική ερμηνεία των μετρήσιμων βαθμολογικών αποτελεσμάτων (Sadler, 1989). Η εστίαση του ερευνητικού ενδιαφέροντος σε αυτά τα ζητήματα συνοδευόταν και από την παραδοσιακή οπτική του δασκάλου ως αποκλειστικού υπεύθυνου για τη μάθηση. Πλέον, οι θεωρήσεις είναι περισσότερο μαθητο-κεντρικές. Η ευθύνη για τη μάθηση εναπόκειται τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στο μαθητή, με τον

πρώτο υπεύθυνο για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης και τον δεύτερο υπεύθυνο για τη μάθηση που συντελείται μέσα στο περιβάλλον αυτό (Black and Wiliam, 2009). Μια τέτοια ριζική αλλαγή οπτικής για τη μάθηση ήταν αναμενόμενο να αποτυπωθεί και σε θέματα αξιολόγησης.

Με την παρούσα εργασία επιδιώκεται μια εισαγωγή στην έννοια της διαμορφωτικής αξιολόγησης μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης, η οποία θα συμβάλει στην ενημέρωση για τη σύγχρονη αυτή τάση στην εκπαιδευτική αξιολόγηση.

Ο χαρακτηρισμός «διαμορφωτική» για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση: μια πρώτη προσέγγιση της έννοιας

Η στροφή προς τις μαθητο-κεντρικές θεωρήσεις, που αναφέρθηκε παραπάνω, αποτυπώνεται και γλωσσικά στο ζήτημα της αξιολόγησης, με την επιλογή της έκφρασης «αξιολόγηση *για* τη μάθηση» ως συνώνυμο της διαμορφωτικής /συντρέχουσας αξιολόγησης, στον αντίποδα της έκφρασης «αξιολόγηση *της* μάθησης», που σχετίζεται με τη λεγόμενη αθροιστική ή τελική αξιολόγηση (cumulative assessment). Η αθροιστική αξιολόγηση διαφέρει ουσιωδώς από την συντρέχουσα. Κύρια λειτουργία της είναι - όπως συνυποδηλώνει το όνομά της- να συνοψίζει αθροιστικά την επίδοση του μαθητή στο τέλος μιας διδακτικής περιόδου (μιας ενότητας, μιας σειράς μαθημάτων, ενός εξαμήνου, όλου του χρόνου), κυρίως με την διεξαγωγή τυπικών εξετάσεων, γραπτών ή προφορικών. Όπως επισημαίνει ο Sadler (1989), η αθροιστική αξιολόγηση πραγματοποιείται κυρίως για λόγους «πιστοποίησης» και δεν έχει τόσο άμεσο αντίκτυπο στη μάθηση, ή στις αποφάσεις για τη μάθηση. Πάντως, ο σύγχρονος ερευνητικός διάλογος δίνει έμφαση στη διάκριση μεταξύ διαμορφωτικής και αθροιστικής αξιολόγησης, και στην αντιμετώπισή τους ως εναλλακτικές και συμπληρωματικές μεθόδους για την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας (Heritage, 2010).

Συνεχίζοντας την αναζήτηση των χαρακτηριστικών της διαμορφωτικής αξιολόγησης σε γλωσσικό επίπεδο, ελλείψει τυπικού ορισμού της προς το παρόν, αποκαλυπτική ως ένα βαθμό παρουσιάζεται η ίδια η ετυμολογία των επιθετικών προσδιορισμών «διαμορφωτικός» και «συντρέχων». Το επίθετο διαμορφωτικός παραπέμπει σε διαδικασία κατασκευής ή μορφοποίησης, προκειμένου να επιτευχθεί ένα επιθυμητό αποτέλεσμα (Sadler, 1989). Πράγματι, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η διαμορφωτική αξιολόγηση σχετίζεται με αναπροσαρμογές που στοχεύουν στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Από την άλλη μεριά, το επίθετο «συντρέχουσα» φαίνεται να προσάπτει την έννοια της τρέχουσας διαδικασίας στην αξιολόγηση αυτού του τύπου, δηλαδή μια διαδικασία η οποία είναι διαρκής, ώρα με την ώρα, μέρα με τη μέρα, βδομάδα με τη βδομάδα. Οι Black και Wiliam (2009) φαίνεται ότι αντιλαμβάνονται την έννοια "του συν-τρέχοντος" ως "στιγμές συγκυρίας" (moments of contingency), αφού διαπιστώνουν ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση αφορά τη δημιουργία και την εκμετάλλευση τέτοιων στιγμών. Επισημαίνουν, μάλιστα, ότι αυτός ο συγκυριακός χαρακτήρας της διαμορφωτικής αξιολόγησης αποτελεί ένα βασικό κριτήριο που την διακρίνει από τις γενικές, ευρέως αποδεκτές, θεωρίες διδασκαλίας και μάθησης.

Είτε με τον χαρακτηρισμό διαμορφωτική, είτε ως συντρέχουσα, η αξιολόγηση αυτού του τύπου προβάλλει σταθερά ως μια διαδικασία, άμεσα συνυφασμένη με τη διδακτική και μαθησιακή πράξη. Σε αυτό ακριβώς το σημείο, ενισχυτική είναι η άποψη της Heritage (2010), η οποία υπογραμμίζει ως κεντρικό πρόβλημα τη λανθασμένη, αν και ευρέως διαδεδομένη, αντίληψη ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί ένα διαφορετικό εργαλείο μέτρησης της μαθησιακής προόδου. Αντίθετα, τονίζει ότι θα έπρεπε να εκλαμβάνεται ως μια θεμελιώδης, ενδογενής διαδικασία της καθημερινής διδακτικής και μαθησιακής πρακτικής, κατά την οποία παρέχεται ανατροφοδότηση (feedback) για την πραγματοποίηση ωφέλιμων αλλαγών.

Όσα χαρακτηριστικά της διαμορφωτικής αξιολόγησης περιγράφηκαν παραπάνω συνθέτουν μια γενική εικόνα για την έννοια. Όπως έχει ήδη τονιστεί, η αξιολόγηση αυτού

του τύπου συνδέεται στενά με τη πράξη της διδασκαλίας και της μάθησης στην τάξη. Ποιες είναι, όμως, συγκεκριμένα οι διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές που μπαίνουν κάτω από την ομπρέλα της διαμορφωτικής αξιολόγησης;

Η διαμορφωτική αξιολόγηση στην πράξη: παραδείγματα «διαμορφωτικών» αλληλεπιδράσεων από την τάξη

Οι Black και Wiliam (2009), στην προσπάθειά τους να θεμελιώσουν θεωρητικά τη διαμορφωτική αξιολόγηση, επιχείρησαν αρχικά να δημιουργήσουν μια ενιαία βάση για το σύνολο των πρακτικών που φαίνονται να έχουν τα χαρακτηριστικά αυτού του τύπου αξιολόγησης. Συγκέντρωσαν και κατέγραψαν πέντε βασικά είδη δραστηριότητας στην τάξη, τα οποία προέκυψαν και μέσα από προηγούμενες ερευνητικές τους εργασίες για το θέμα. Επιγραμματικά, οι κύριοι τύποι δραστηριότητας στους οποίους κατέληξαν και που σχετίζονται με τη βασική ιδέα της συντρέχουσας αξιολόγησης είναι:

- Η διαδικασία του να μοιράζεσαι τα κριτήρια επιτυχίας με τους μαθητές
- Οι ερωτήσεις στην τάξη
- Η βαθμολόγηση, αλλά μόνο με σχόλια
- Η αυτο- αξιολόγηση και η αξιολόγηση από τους συμμαθητές
- Η «διαμορφωτική» αξιοποίηση των τεστ αθροιστικής αξιολόγησης

Όπως γίνεται φανερό ακόμα και μέσα από αυτή τη συνοπτική περιγραφή των δραστηριοτήτων, στη διαμορφωτική αξιολόγηση συνεισφέρουν όλοι οι παράγοντες της μάθησης. Οι διαμορφωτικές αλληλεπιδράσεις (interactions), επομένως, ξεκινούν πέρα από τον εκπαιδευτικό και από τους ίδιους τους μαθητές ή από τους συμμαθητές τους.

Επιπρόσθετα, μια δραστηριότητα στη τάξη προκειμένου να χαρακτηρισθεί δραστηριότητα διαμορφωτικής αξιολόγησης πρέπει να περιλαμβάνει τις παρακάτω διαδικασίες, όπως εντοπίστηκαν αρχικά από τον Ramaprasad (1983) και αναγνωρίστηκαν ως σημαντικές ειδικά για αυτού του τύπου την αξιολόγηση από διάφορους ερευνητές (Sadler, 1989; Black and Wiliam, 2009) :

- Να καταδεικνύει (βάσει δεδομένων) το επίπεδο του μαθητή στη μάθηση τώρα.
- Να γνωστοποιεί το επίπεδο στο οποίο πρέπει ο μαθητής να φθάσει.
- Να επιβάλλει τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν προκειμένου ο μαθητής να φθάσει σε αυτό το επιδιωκόμενο επίπεδο.

Αυτές οι τρεις διαδικασίες βρίσκονται στην καρδιά του ορισμού της ανατροφοδότησης (feedback), όπως δόθηκε από τον Ramaprasad (1983). Πράγματι, το feedback φαίνεται να αποτελεί το βασικό μηχανισμό μετάβασης από το παρόν επίπεδο μάθησης στο επιθυμητό. Η έννοια του feedback είναι βαθιά εμφωλευμένη στην ίδια τη φύση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, γι’ αυτό μια διεξοδικότερη ανάλυσή της ακολουθεί παρακάτω.

Ο σκοπός της συντρέχουσας αξιολόγησης, υπό το πρίσμα της ανατροφοδότησης, είναι να συλλέγει δεδομένα για την κατανόηση των μαθητών προκειμένου να αντιπροτείνει βελτιωτικές αλλαγές. Οι στρατηγικές, δηλαδή οι προμελετημένες τεχνικές, που θα επιτρέψουν την πραγματοποίηση αυτού του σκοπού αφορούν κυρίως τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν αναλάβει την ενορχήστρωση της διαδικασίας μάθησης. Οι Black και Wiliam (2009) διαπίστωσαν ότι οι πέντε βασικοί τύποι «διαμορφωτικής» δραστηριότητας που αναφέρθηκαν παραπάνω ενεργοποιούν αντίστοιχα πέντε «διαμορφωτικές» στρατηγικές-κλειδιά: 1) η στρατηγική του να γνωστοποιείς τα κριτήρια επιτυχίας και τους μαθησιακούς στόχους στους μαθητές, 2) να πετυχαίνεις αποτελεσματικές συζητήσεις στη τάξη και να σχεδιάζεις έργα που αποσπούν πληροφορίες για τη κατανόηση των μαθητών, 3) να παράσχεις ανατροφοδότηση που προωθεί τη μάθηση, 4) να κινητοποιείς τους μαθητές να δράσουν ως πηγές μάθησης για τους άλλους, 5) να κινητοποιείς του μαθητές να ελέγξουν και να αξιολογήσουν από μόνοι τους τη γνώση τους.

Αυτές οι στρατηγικές-κλειδιά συνοψίζουν κάποια πιο εφαρμοσμένα παραδείγματα στρατηγικών, τα οποία οι ερευνητές έχουν προτείνει για τη διαμορφωτική αξιολόγηση στο κλασικό βιβλίο Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment (Black and Wiliam,1998b). Ενδεικτικά τέτοια παραδείγματα στρατηγικών είναι:

- «Να παροτρύνεις τους μαθητές να συζητήσουν σε ζευγάρια ή σε ομάδες τη σκέψη τους σχετικά με μια ερώτηση ή ένα πρόβλημα και έπειτα να ζητήσεις από ένα αντιπρόσωπο της ομάδας να μοιραστεί το αποτέλεσμα με την υπόλοιπη τάξη».
  Σχετίζεται με τη στρατηγική-κλειδί 2) και 4).
- «Να ζητήσεις από τους μαθητές να καταγράψουν πώς αντιλαμβάνονται συγκεκριμένες έννοιες ή ειδικές ορολογίες πριν και μετά τη διδασκαλία.»
  Σχετίζεται με τη στρατηγική-κλειδί 2).
- «Να ζητήσεις από τους μαθητές να κάνουν μια περίληψη των βασικών ιδεών που τους ‘έμειναν’ από το μάθημα, τη συζήτηση ή μια εργασία που τους ανατέθηκε»
  Σχετίζεται με τη στρατηγική-κλειδί 2) και 5).

Ένα άλλο παράδειγμα στρατηγικής (που μπορεί να αξιοποιηθεί στα πλαίσια των στρατηγικών-κλειδιά 2) συλλογή στοιχείων για την κατανόηση των μαθητών και 5) ενίσχυση της αυτο-αξιολόγησης του μαθητή) είναι η καθιέρωση της χρήσης portfolio, δηλαδή να γίνεται συλλογή των έργων των μαθητών. Όπως επισημαίνουν οι Duschl και Gitomer (1997) η στρατηγική αυτή μπορεί να λειτουργήσει διαμορφωτικά εφόσον οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί σχολιάζουν τις εργασίες που εισάγονται κάθε φορά στο portfolio και παρατηρούν τη σταδιακή εξέλιξη.

Από την ανάλυση των διαμορφωτικών πρακτικών παραπάνω, τρία είναι τα βασικά στοιχεία που αναδείχθηκαν και τα οποία περιλαμβάνονται στην έννοια της συντρέχουσας αξιολόγησης:

1. η συμβολή όλων, και των μαθητών, στις διαμορφωτικές αλληλεπιδράσεις. Ο εκπαιδευτικός συγκεκριμένα αναλαμβάνει τις προσαρμογές στη διδασκαλία. Οι προσαρμογές αυτές σχεδιάζονται στο φως των δεδομένων που συλλέγονται από την αξιολόγηση.
2. η έννοια της ανατροφοδότησης, την οποία λαμβάνουν οι μαθητές από τον εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές τους προς βελτίωση της μάθησής τους.
3. η έννοια της αυτο-αξιολόγησης, ως ειδικός τύπος διαμορφωτικής αξιολόγησης με την ανατροφοδότηση να πραγματοποιείται από τον ίδιο τον μαθητή.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση στο «ερευνητικό μικροσκόπιο»

Ορισμός της διαμορφωτικής αξιολόγησης

Έχοντας παρουσιάσει πτυχές της διαμορφωτικής αξιολόγησης, όπως αυτή συναντάται στα πραγματικά πλαίσια μιας τάξης, είναι πιο εύκολο να οδηγηθούμε στον τυπικό ορισμό της έννοιας. Η ανάγκη εύρεσης κατάλληλου ορισμού για τη διαμορφωτική αξιολόγηση, αποτυπώνεται με ένα εύλογο επιχείρημα από τους ερευνητές Black και Wiliam, οι οποίοι ασχολήθηκαν εκτενώς με την ανάπτυξη θεωρίας για την έννοια: «Οι εκπαιδευτικοί δεν θα αναλάβουν να εφαρμόσουν ιδέες που απλά ακούγονται ελκυστικές, εκτός αν βασίζονται σε διεξοδική έρευνα, εάν αυτές παρουσιάζονται ως γενικές αρχές» (Black and Wiliam, 1998b).

Βιβλιογραφικά υπάρχουν αρκετοί ορισμοί της συντρέχουσας αξιολόγησης. Κάποιοι από αυτούς είναι καταγεγραμμένοι στα πρακτικά διεθνών συνεδρίων για την αξιολόγηση. Εδώ, επιλέγεται να παρουσιαστεί ο ορισμός των Black και Wiliam (2009), που είναι αποτέλεσμα της προηγούμενης ερευνητικής εργασίας τους:

«Μια πρακτική στη τάξη είναι διαμορφωτική στο βαθμό που δεδομένα για την επίδοση των μαθητών συλλέγονται, ερμηνεύονται και χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς, τους εκπαιδευόμενους, ή τους συμμαθητές τους, προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις για τα επόμενα βήματα της διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίες είναι πιθανόν να είναι καλύτερες, ή καλύτερα θεμελιωμένες σε σχέση με τις αποφάσεις που θα λαμβάνονταν εάν αυτά τα δεδομένα δεν υπήρχαν.»

Ο ορισμός αυτός ευθυγραμμίζεται με τον αντίστοιχο του Assessment Reform Group του 2002 (ARG 2002) σύμφωνα με τον οποίο:

«η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι η διαδικασία αναζήτησης και ερμηνείας δεδομένων τα οποία χρησιμοποιούνται τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αποφασιστεί πού βρίσκονται οι μαθητές αυτή τη στιγμή στη μάθησή τους, πού πρέπει να βρεθούν και ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος για να φτάσουν εκεί».

Ανατροφοδότηση (feedback)

Ήδη από τα προηγούμενα έχει τονιστεί η καθοριστική σημασία του όρου «ανατροφοδότηση» για τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Συγκεκριμένα, οι δύο έννοιες φαίνεται ότι παρουσιάζουν αλληλεπικαλύψεις.

Ο Sadler (1989), προσεγγίζοντας την έννοια του feedback, διατυπώνει αρχικά έναν κοινότυπο ορισμό της ανατροφοδότησης. Βάσει του ορισμού, το feedback δεν είναι παρά πληροφορίες που δίνονται στο μαθητή για την ποιότητα της επίδοσής του. Ένας τέτοιος ορισμός του feedback θα έβρισκε κατάλληλη εφαρμογή στα πλαίσια της αθροιστικής αξιολόγησης, οπότε οι απαντήσεις των μαθητών αξιολογούνται ως σωστές-λανθασμένες, ή με τη λογική της βαθμολόγησης. Ο Sadler (1989) επισημαίνει το ακατάλληλο του ορισμού αυτού, όταν εφαρμοστεί στα πλαίσια της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Στη διαμορφωτική αξιολόγηση, τονίζει ότι οι μόνες πληροφορίες που θα πρέπει να εκλαμβάνονται ως feedback είναι εκείνες που χρησιμοποιούνται για «να καλύψουν το κενό» μεταξύ του πραγματικού και του επιδιωκόμενου επιπέδου της μάθησης. Επομένως, ο Sadler (1989) υιοθετεί ουσιαστικά τον ορισμό του Ramaprasad (1983), ο οποίος εισήγαγε πρώτος στον ορισμό του feedback την αναγκαία συνθήκη «κάλυψης του κενού» μεταξύ του πραγματικού και του επιπέδου αναφοράς.

Ο Nicol (2006) επισημαίνει την ανάγκη για περαιτέρω βελτίωση του ορισμού. Αυτό που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη σε μια επανεξέταση της έννοιας του feedback είναι κατά τον Nicol, η πηγή προέλευσης της ανατροφοδότησης για τον μαθητή (π.χ. καθηγητής, κάποιος συμμαθητής, ο ίδιος ο εαυτός του). Για τον σκοπό αυτό, προτείνει τη διάκριση των ανατροφοδοτήσεων που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια μιας διαμορφωτικής πρακτικής στη τάξη σε εξωτερικές (external feedback) και εσωτερικές (internal ή self-generated feedback), ανάλογα με το αν προέρχονται από τον εκπαιδευτικό/τους συμμαθητές/τον υπολογιστή ή από τον ίδιο τον μαθητή στα πλαίσια της αυτό- αξιολόγησής του.

Με την εισαγωγή της έννοιας εσωτερική ανατροφοδότηση, γίνεται φανερή η ανάγκη σύνδεσης της διαμορφωτικής αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης με διαδικασίες που προσδιορίζονται από τις λεγόμενες θεωρίες αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (self-regulation learning theories, SRL).

Σύνδεση με Θεωρίες Αυτορρυθμιζόμενης Μάθησης

Αν θελήσουμε να αποφύγουμε τους τυπικούς ορισμούς για την αυτορρύθμιση, μπορούμε να πούμε ότι στην πράξη αυτή εκδηλώνεται στη μάθηση κυρίως με την αυτό-παρακολούθηση (self-monitoring) και τη ρύθμιση πολλών διαφορετικών διαδικασιών μάθησης ταυτόχρονα, όπως και η στοχοθεσία και ο προσανατολισμός σε μαθησιακούς στόχους, η διαχείριση των διαθέσιμων πηγών και η απόκριση σε εξωτερική ανατροφοδότηση (Nicol, 2006).

Η αναγκαιότητα σύνδεσης της διαμορφωτικής αξιολόγησης με θεωρίες αυτορρυθμιζόμενης μάθησης αποτυπώνεται με ξεκάθαρο τρόπο από τον Nicol (2006):

Το πρώτο επιχείρημα που θέτει ακολουθεί το λογικό συλλογισμό του ατόπου. Αν η διαμορφωτική αξιολόγηση συντελούταν αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό, οι μαθητές δε θα βρίσκονταν ποτέ σε θέση να αναπτύξουν ικανότητες αυτορρύθμισης που θα τους επέτρεπαν να μαθαίνουν και να αξιολογούν τη μάθησή τους αυτή έξω από τα πλαίσια του σχολείου, στη μετέπειτα ζωή τους. Θα παρέμεναν πάντα εξαρτημένοι από την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού. Κάτι τέτοιο, ωστόσο, δε συμβαίνει γενικά. Μέριμνα ενός καλού εκπαιδευτικού, μάλιστα, είναι ακριβώς το να παρέχει στον μαθητή όλα εκείνα τα εφόδια που θα του επιτρέψουν να δράσει μετέπειτα ανεξάρτητα πάνω στη γνώση και τη μάθηση. Όπως εύστοχα τίθεται από τον Sadler (1989), «οι καθηγητές θα έπρεπε να γνωρίζουν λιγότερα για το πώς να αξιολογούν τη δουλειά των μαθητών και περισσότερα για το πώς να μεταδώσουν αυτή την ικανότητα αξιολόγησης στους μαθητές».

Ένα δεύτερο επιχείρημα του Nicol (2006) που συνηγορεί υπέρ του επαναπροσδιορισμού του feedback με όρους μαθητο - κεντρικούς, θεμελιώνεται στα ευρήματα ερευνών που δείχνουν ότι ο κάθε μαθητής κατασκευάζει το δικό του νόημα σε σχέση με τα εξωτερικά μηνύματα ανατροφοδότησης που δέχεται. Η θεωρία αυτορρυθμιζόμενης μάθησης των Green και Azevedo, του 2007, όπως παρουσιάζεται στο άρθρο των Black και Wiliam (2009), ενισχύει αυτό το επιχείρημα, αφού πρόκειται για ένα μοντέλο που περιγράφει ακριβώς τον εξατομικευμένο τρόπο απόκρισης ενός μαθητή όταν του ζητείται να πραγματοποιήσει ένα έργο ή να απαντήσει σε μια ερώτηση. Περιληπτικά το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει τέσσερα στάδια: 1) αυτό της αναγνώρισης του έργου που ζητείται, 2) του σχεδιασμού μιας απόκρισης, 3) της ενεργοποίησης μιας στρατηγικής και 4) της αναπροσαρμογής/ πιθανής ανακύκλωσης των σταδίων. Καθένα από τα στάδια αυτά τροφοδοτείται από διαθέσιμες πηγές του μαθητή που περιλαμβάνουν προσωπικά κριτήρια αξιολόγησης της διαδικασίας και του αποτελέσματος σε κάθε στάδιο, τα κίνητρά του και άλλα .

Τελευταίο επιχείρημα που επιστρατεύει ο Nicol (2006) για τη σύνδεση της διαμορφωτικής αξιολόγησης με τις SRL θεωρίες είναι ότι η ανατροφοδότηση αποδεδειγμένα (μέσα από έρευνες, όπως αυτές του Dweck, του 1999) ρυθμίζει τα κίνητρα και τις πεποιθήσεις, αλλά και αντιστρόφως, τα κίνητρα και οι πεποιθήσεις ρυθμίζουν την ανατροφοδότηση (αναφέρεται η έρευνα του Garcia, το 1995). Την επίδραση των προσωπικών κινήτρων σε θέματα μάθησης μελετά και η SRL θεωρία των Boeckaerts και Corno, του 2007, η οποία παρουσιάζεται στα πλαίσια της έρευνας των Black και Wiliam (2009) για τη διαμορφωτική αξιολόγηση.

Η διαπίστωση ότι ο μαθητής κατέχει έναν κεντρικό και ενεργό ρόλο στην ανατροφοδότηση επαναφέρει τον μαθητή στο επίκεντρο της διαμορφωτικής αξιολόγησης, καθιστώντας τον συντελεστικό παράγοντά της. Το γεγονός αυτό συνάδει με τις μαθητο-κεντρικές θεωρίες μάθησης που αναφέρθηκαν στην αρχή.

Αξία της διαμορφωτικής αξιολόγησης

Για το τέλος έμεινε η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που έρχονται στο φως όταν η ίδια η αξία της συντρέχουσας αξιολόγησης μπει στο μικροσκόπιο των ερευνών. Τα αποτελέσματα εδώ είναι εξαιρετικά ενθαρρυντικά, εφοδιάζοντας την έρευνα για την εκπαίδευση με ένα ισχυρό επιχείρημα υπέρ της διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Το εναρκτήριο λάκτισμα προς αυτήν την κατεύθυνση επιβεβαίωσης της αξίας της συντρέχουσας αξιολόγησης δόθηκε όταν οι Black και Wiliam (1998a) συνέθεσαν πάνω από 250 έρευνες και μελέτες για την ανατροφοδότηση σε διάφορους τομείς της εκπαίδευσης από το 1988 και έπειτα. Μια μετα- ανάλυση των ερευνών αυτών αποκάλυψε ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση παρήγαγαν σημαντικά οφέλη για τη μάθηση, από τα μεγαλύτερα μάλιστα που παρήχθησαν ποτέ μετά από εκπαιδευτική παρέμβαση.

Μια άλλη έρευνα που αναφέρεται από τη Heritage (2010) είναι αυτή των Hattie και Timperley, που πραγματοποιήθηκε το 2007 και συνέθετε πάνω από 198 έρευνες, μελετώντας την επίδραση περίπου 7000 παραγόντων στην μάθηση. Από την έρευνα αυτή διαπιστώθηκε ισχυρή επίδραση της διαμορφωτικής αξιολόγησης στη μάθηση, ισχυρότερη μάλιστα και από ευρέως αναγνωρισμένους παράγοντες, όπως το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, οι μικρές σχολικές τάξεις, οι προηγούμενες γνωστικές ικανότητες και άλλους.

Αναφορές

ARG (2002). Assessment for Learning. Available on the Assessment Reform Group website: www.aaia.org.uk.

Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles Policy and Practice, 5(1), 7–73.

Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. London: GL Assessment.

Black, P., &Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. EducAsseEval Acc., 21, 5–31.

Duschl, R.D. and Gitomer, D.H. (1997). Strategies and challenges to change the focus of assessment and instruction in science classrooms. Educational Assessment, 4 (1): 37-73.

Heritage, M. (2010).Formative Assessment and Next-Generation Assessment Systems: Are We Losing an Opportunity? *Paper prepared for the Council of Chief State School Officers*. National Center for Research on Evaluation, Standards and Student testing.

Nicol, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. Studies in Higher Education (2006), Vol 31(2), 199-218.

Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. Behavioral Science, 28 (1): 4-13.

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science, 18*, 119-140.

Παρουσίαση και ανάλυση εκπαιδευτικού προγράμματος προαγωγής της φιλαναγνωσίας στην προσχολική εκπαίδευση με την τεχνική της Δομημένης Ιεραρχικής Ανάλυσης

Τόλη Παρασκευή
Νηπιαγωγός, 8ο Νηπιαγωγείο Γαλατσίου
evitoli24@gmail.com

Λαζαρίδου Αγγελική
Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
alazarid@uth.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία, παρουσιάζει την ανάλυση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος προαγωγής της φιλαναγνωσίας, στην προσχολική εκπαίδευση, μέσω της τεχνικής της Δομημένης Ιεραρχικής Ανάλυσης μοντελοποίησης. Το πρόγραμμα υλοποιείται στο πλαίσιο του θεσμού «Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Θεμάτων, e Twinning και ERASMUS +)» του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αρχικά, γίνεται αναλυτική περιγραφή του εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο στη συνέχεια αναλύεται στα επιμέρους στοιχεία του μέσω της τεχνικής της μοντελοποίησης. Η διαδικασία αυτή έχει ως στόχο να κατανοηθούν πλήρως τα συνθετικά μέρη του προγράμματος, ώστε να συγκεντρωθούν τα απαιτούμενα αξιολογικά δεδομένα για την εκτίμηση του ρόλου και της επάρκειας κάθε συνθετικού μέρους χωριστά, προκειμένου να προκύψει μια συνολική κριτική σύνθεση, η οποία μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την διαμόρφωση ενός σχεδίου αξιολόγησής του.

Λέξεις κλειδιά: Δομημένη Ιεραρχική Ανάλυση, Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων, φιλαναγνωσία, νηπιαγωγείο

Εισαγωγή

Στην εποχή μας, όπου η μόνη σταθερά είναι η διαρκής αλλαγή, η ανάγκη για μια αποτελεσματική εκπαίδευση που να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις, κρίνεται ολοένα και πιο επιτακτική (Πασιαρδής, 2012). Κατ΄επέκταση, το παγκόσμιο ενδιαφέρον έχει επικεντρωθεί στην αναζήτηση ενός ποιοτικού και ολοκληρωμένου προγράμματος αξιολόγησης, που να παρέχει τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε διάφορα επίπεδα (Χριστοφίδου, 2011). Ο γενικός όρος «αξιολόγηση», αναφέρεται στη διαδικασία αποτίμησης της αξίας ενός πράγματος ή μιας διαδικασίας (Calder, 1994· Trochim, 2006). Κατ΄επέκταση, η αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης αφορά τη διαδικασία αποτίμησης της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων, με βάση μετρήσιμα και αντικειμενικά κριτήρια, σε οικονομικό, ψυχολογικό-παιδαγωγικό και πρακτικό-διοικητικό επίπεδο, προκειμένου αυτά να βελτιωθούν ή να ληφθούν αποφάσεις για την πορεία τους (Δημητρόπουλος, 2002).

Σε αυτό το πλαίσιο, η Τεχνική της Μοντελοποίησης ή της Δομημένης Ιεραρχικής Ανάλυσης, όπως είναι διαφορετικά γνωστή, αποτελεί μια από τις σημαντικότερες μορφές αξιολόγησης. Πρόκειται για μια συνοπτική και εμπεριστατωμένη αξιολογική διαδικασία που ακολουθεί ένα συγκεκριμένο μοντέλο, μέσα από το οποίο επιτυγχάνεται η δομική ανάλυση του προγράμματος, που αποτυπώνεται μέσα από τη χρήση διαγραμμάτων και γραφικών παραστάσεων (Πασιαρδής & Στυλιανίδης, 2011). Στην πορεία αυτή δίνεται έμφαση στην ανάλυση της συνολικής εικόνας του προγράμματος, στις σχέσεις μεταξύ των διάφορων συστατικών στοιχείων του προγράμματος, στην ακριβή περιγραφή λεπτομερειών, επεξηγήσεων και οδηγιών για το κάθε βήμα της διαδικασίας (Πασιαρδής, 1996·

Χριστοφίδου, 2011). Η διαδικασία αυτή έχει ως στόχο να κατανοηθούν πλήρως τα συνθετικά μέρη του προγράμματος, ώστε να συγκεντρωθούν τα απαιτούμενα αξιολογικά δεδομένα για την εκτίμηση του ρόλου και της επάρκειας κάθε συνθετικού μέρους χωριστά, προκειμένου να προκύψει μια συνολική κριτική σύνθεση (Δημητρόπουλος, 2002· Πασιαρδής & Στυλιανίδης, 2011).

Λαμβάνοντας υπόψη αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, η παρούσα εργασία έχει ως στόχο, να περιγράψει αναλυτικά ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα και στη συνέχεια να το αποδομήσει στα επιμέρους στοιχεία του, μέσω της τεχνικής της μοντελοποίησης. Η ανάλυση αυτή μπορεί να αποτελέσει τη βάση για τη διαμόρφωση ενός σχεδίου αξιολόγησης, του υπό αναφορά εκπαιδευτικού προγράμματος.

Η εργασία αυτή φιλοδοξεί μέσα από την περιγραφή του προγράμματος και την αποδόμησή του στα συστατικά του μέρη, να αναδείξει τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μερών, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο το κάθε μέρος συνεισφέρει στη συνολική λειτουργία του προγράμματος. Η διαδικασία αυτή συμβάλλει στην ουσιαστική κατανόηση της λειτουργίας του συγκεκριμένου προγράμματος, προκειμένου στη συνέχεια να διαμορφωθεί και το κατάλληλο σχέδιο αξιολόγησης.

Πιο συγκεκριμένα, στις ενότητες που ακολουθούν, θα παρουσιαστούν αρχικά πληροφορίες περιγραφικής φύσεως σχετικά με το πρόγραμμα, που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική στην οποία εντάσσεται, τις ανάγκες που επέβαλλαν την εισαγωγή του και τους λόγους για τους οποίους προτιμήθηκε. Παράλληλα, γίνεται αναφορά στους σκοπούς και τους στόχους του, τη γενική του οργάνωση, στις εισδοχές και στους περιορισμούς του, τις αξίες που το διέπουν και στα αποτελέσματα που αναμένεται να προκύψουν από την εφαρμογή του. Στη συνέχεια, ακολουθεί η ανάλυση του προγράμματος στα συστατικά του μέρη, μέσω της τεχνικής της μοντελοποίησης.

Περιγραφή του Εκπαιδευτικού Προγράμματος

Εκπαιδευτική πολιτική στην οποία εντάσεται το πρόγραμμα

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα υλοποιήθηκε, στο πλαίσιο του θεσμού «Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Θεμάτων, eTwinning και ERASMUS +)» της Διεύθυνσης Συμβουλευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εφαρμόζεται στην ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εδώ και αρκετά χρόνια (ΦΕΚ 629 /23-10-1992).

Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου θεσμού, κάθε χρόνο, λίγο μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, η αρμόδια Διεύθυνση του Υ.ΠΑΙ.Θ., σε συνεργασία με τους Υπεύθυνους Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, για τον όρο «Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων» θα χρησιμοποιείται η συντομογραφία ΠΣΔ) των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, ενημερώνει τους Διευθυντές και τους Συλλόγους Διδασκόντων των σχολικών μονάδων για τις κατηγορίες, τη θεματολογία, το περιεχόμενο και τον τρόπο υλοποίησης των Σχολικών Δραστηριοτήτων. Πρόκειται για προγράμματα διάρκειας από δύο έως έξι μήνες, τα οποία υλοποιούνται προαιρετικά από τους εκπαιδευτικούς και χωρίς να επιχορηγούνται από τον κρατικό προυπολογισμό. Οι εκπαιδευτικοί που αποφασίζουν να υλοποιήσουν κάποιο από τα προτεινόμενα προγράμματα, προχωρούν στην επιλογή του θέματος, στον σχεδιασμό του προγράμματος και στην υποβολή του σχεδίου προς έγκριση στις οικείες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης. Μετά την έκδοση της σχετικής έγκρισης, οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων οργανώνουν για τους εκπαιδευτικούς επιμορφωτικές συναντήσεις, σεμινάρια, ημερίδες ανάλογα με τις θεματικές των προγραμμάτων. Παράλληλα παρακολουθούν, υποστηρίζουν και αξιολογούν τα εγκεκριμένα πολύμηνα προγράμματα (ΦΕΚ 2314/10-8-2012). Με την ολοκλήρωση των προγραμμάτων οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν αντίστοιχες παρουσιάσεις σε τοπικό επίπεδο.

Η φιλοσοφία που διέπει τα συγκεκριμένα προγράμματα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διεπιστημονική θεώρηση, στη βιωματική και ενεργητική μάθηση, την ενθάρρυνση της μαθητικής πρωτοβουλίας, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, τη συνεργασία με διάφορους φορείς, την ανάπτυξη του δημοκρατικού διαλόγου και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (Υ.ΠΑΙ.Θ., 167127/15-10-2014).

Σε αυτό το πλαίσιο, η προαγωγή της φιλαναγνωσίας προτείνεται ως οριζόντιος στόχος όλων των Π.Σ.Δ., με διάχυση σε όλα τα γνωστκά αντικείμενα. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα προώθησης της φιλαναγνωσίας που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία, ανήκει στην κατηγορία των Πολιτιστικών Θεμάτων, τα οποία έχουν ως στόχο την προώθηση του πολιτισμού και την καλλιέργεια της αισθητικής μέσα από την έρευνα, τη μελέτη και τη δημιουργία.

Πλαίσιο εφαρμογής και γενική οργάνωση του προγράμματος

Η βασικότερη ανάγκη που επέβαλλε την εφαρμογή του εν λόγω προγράμματος, ήταν η κοινή διαπίστωση των εκπαιδευτικών, ότι από τη μια πλευρά τα παιδιά έδειχναν στην τάξη μεγάλο ενδιαφέρον για το λογοτεχνικό βιβλίο και από την άλλη, αρκετά από αυτά μετέφεραν ότι στο σπίτι τους είχαν ελάχιστα ή και καθόλου βιβλία. Στην προσχολική ηλικία, το λογοτεχνικό βιβλίο, εκτός από τη χαρά και τη συγκίνηση που δημιουργεί στον αναγνώστη (Γιαννικοπούλου, 2008), αποτελεί παράλληλα ένα σημαντικό εργαλείο για την προώθηση της γραφής και της ανάγνωσης, που είναι γνωστή με τον όρο ανάδυση του γραμματισμού (Γιαννικοπούλου, 2004· Δαφέρμου κ.ά., 2006· Παπούλια-Τζελέπη, 2001· Τάφα, 2001). Στηριζόμενοι σε αυτά τα δεδομένα, οι εκπαιδευτικοί των δύο σχολείων συναποφάσισαν να υλοποιήσουν το συγκεκριμένο πρόγραμμα, προκειμένου να δημιουργήσουν στο σχολείο ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα, που να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών και ταυτόχρονα να λειτουργεί αντισταθμιστικά, ως προς τα οικονομικά και μορφωτικά όρια, που περιορίζουν τις ευκαιρίες των παιδιών από μη προνομιούχα οικογενειακά περιβάλλοντα να έρχονται σε επαφή με ποικιλία λογοτεχνικών βιβλίων (Γιαννικοπούλου, 1998· Γιαννοπούλου κ.ά, 1994· Δαφέρμου κ.ά., 2006· Μαραγκουδάκη, 1994). Επιπροσθέτως, το να υλοποιηθεί το υπό αναφορά πρόγραμμα μέσα από τη διασχολική συνεργασία, ήταν το αποτέλεσμα της ανάγκης των εκπαιδευτικών, για συνεργασία, επικοινωνία, ανταλλαγή εμπειριών και απόψεων και για άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, με τη συμμετοχή όλων των μετόχων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε αυτό το πλαίσιο, ο βασικός λόγος, για τον οποίο προτιμήθηκε το συγκεκριμένο πρόγραμμα έναντι κάποιου άλλου, ήταν το γεγονός ότι παρείχε μεγάλες δυνατότητες ευελιξίας στους εκπαιδευτικούς στο να το διαμορφώσουν ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε τάξης χωριστά, ενώ ταυτόχρονα διέθετε ένα τέτοιο εύρος, που μπορούσε να καλύψει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα μιας τόσο μεγάλης ομάδας παιδιών. Επιπλέον, το συγκεκριμένο πρόγραμμα δίνει τη δυνατότητα να επιτευχθεί η πλειονότητα των στόχων που περιγράφονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το νηπιαγωγείο.

Η γενική οργάνωση του προγράμματος περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

1. Κοινές παιδαγωγικές συνεδριάσεις των Συλλόγων Διδασκόντων των δύο σχολικών μονάδων, στις οποίες οι Προϊσταμένες των νηπιαγωγείων ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις δυνατότητες ανάπτυξης και τη μεθοδολογία εφαρμογής των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων. Επίσης, σε αυτές τις συνεδριάσεις λαμβάνεται η απόφαση εφαρμογής ενός κοινού προγράμματος, πραγματοποιείται η επιλογή του θέματος, καθορίζεται ο σκοπός και οι στόχοι και σχεδιάζονται οι δραστηριότητες, επισκέψεις και συνεργασίες. Ταυτόχρονα, διαμορφώνεται από κοινού το Σχέδιο Προγράμματος και υποβάλλεται προς έγκριση στο γραφείο Πολιτιστικών Θεμάτων της οικείας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. Εφόσον το πρόγραμμα εγκριθεί ακολουθούν τα επόμενα στάδια .

2. Παρακολούθηση από τις εκπαιδευτικούς επιμορφωτικών σεμιναρίων, ημερίδων, εργαστηρίων σχετικά με το θέμα.
3. Προετοιμασία των απαραίτητων μέσων και υλικών σε συνεργασία με τον αρμόδιο Δήμο, που είναι υπεύθυνος για την υλικοτεχνική υποστήριξη του σχολείου – καθώς το πρόγραμμα δεν χρηματοδοτείται – και κατάλληλη διαμόρφωση των τάξεων (π.χ. δημιουργία "γωνιάς βιβλιοθήκης" στις τάξεις και εμπλουτισμός τους με πολλά είδη βιβλίων, κατάλληλα για παιδιά προσχολικής ηλικίας)
4. Υλοποίηση δραστηριοτήτων και συνεργατικών δράσεων: Παρουσίαση από τις εκπαιδευτικούς των στοιχείων του βιβλίου (εμπροσθόφυλλο, οπισθόφυλλο, ταπετσαρία, τίτλος, συγγραφέας, εικονογράφος, εκδοτικός οίκος), μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες. Αναγνώσεις βιβλίων από εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές των συστεγαζόμενων Δημοτικών Σχολείων, στο χώρο του σχολείου και στη δημοτική βιβλιοθήκη. Γνωριμία με συγγραφείς. Λειτουργία δανειστικής βιβλιοθήκης. Λειτουργία ανταλλακτικής βιβλιοθήκης (μεταξύ των δυο σχολείων). Δημιουργία ηχητικής βιβλιοθήκης με τη συνεργασία των γονέων. Γνωριμία με το ηλεκτρονικό βιβλίο. Θεματικές προσεγγίσεις μέσα από βιβλία. Αναδιήγηση ιστοριών από τα παιδιά. Ανατροπή ιστοριών, εμπλουτισμός τους, αντιστροφή χαρακτήρων, σύνδεση με άλλες γνωστές ιστορίες (παραμυθοσαλάτα), αλλαγή τίτλου, τέλους, αφήγηση ιστορίας από την πλευρά ενός άλλου ήρωα. Αποτύπωση εντυπώσεων μέσα από τη ζωγραφική. Αναπαραγωγή ιστοριών με παντομίμα, δραματοποίηση μέρους ή του όλου της ιστορίας. Κατασκευές με διάφορα υλικά ηρώων, αντικειμένων ιστορίας. Κατασκευή σελιδοδεικτών, παιχνιδιών (πχ. ντόμινο με τους ήρωες μιας ιστορίας).
5. Εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες εμβάθυνσης και επέκτασης (Δημιουργία ενός βιβλίου από τα παιδιά) και παρουσίαση του προγράμματος στην τοπική κοινότητα.

Στο σημείο αυτό πρέπει επίσης να αναφερθεί, ότι σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής (Δαφέρμου κ.ά., 2006), έχει προγραμματιστεί το κάθε τμήμα, να υλοποιεί τα παραπάνω στάδια, ανάλογα με τις δικές του ιδιαίτερες ανάγκες και σε τακτά χρονικά διαστήματα να παρουσιάζει είτε διαδικτυακά είτε μέσα από ανταλλαγές επισκέψεων, στα υπόλοιπα τον τρόπο που εφαρμόζει τις δραστηριότητες, ανταλλάσοντας εμπειρίες. Παράλληλα, έχει προγραμματιστεί να πραγματοποιούνται συχνές συναντήσεις των εκπαιδευτικών των τμημάτων, σχετικά με την πορεία του προγράμματος.

Σκοπός και στόχοι του προγράμματος

Ο σκοπός και οι στόχοι του διαμορφώθηκαν σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο (2003) και τον Οδηγό Νηπιαγωγού που λειτουργεί υποστηρικτικά ως προς αυτό (Δαφέρμου κ.ά., 2006). Πιο συγκεκριμένα, ο βασικός σκοπός του προγράμματος είναι η εξοικείωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με το λογοτεχνικό βιβλίο και η σταδιακή εδραίωση μιας φιλικής σχέσης με αυτό, μέσα από ένα πρόγραμμα που προέκυψε από τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών, προάγει την ενεργητική και βιωματική μάθηση που ενισχύει την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης τους και δίνει έμφαση στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και τη συνεργασία με διάφορους φορείς.

Οι επιμέρους στόχοι αφορούν όλες τις μαθησιακές περιοχές του Προγράμματος σπουδών του Νηπιαγωγείου (Γλώσσα, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, Δημιουργία και Έκφραση, Πληροφορική) και παρουσιάζονται αναλυτικά ως εξής:

Στόχοι ως προς τη Γλώσσα:

- Να αναπτυχθεί η ικανότητα των παιδιών να διηγούνται, να αφηγούνται, να περιγράφουν, να ακούν και να κατανοούν μία διήγηση, να εξηγούν και να ερμηνεύουν, να συμμετέχουν σε συζητήσεις και να χρησιμοποιούν στοιχειώδη επιχειρηματολογία, να βελτιώνουν και να εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο με τρόπο βιωματικό.

- Να αναγνωρίζουν τις βασικές εκδοχές του γραπτού λόγου, να υιοθετούν βασικές συμβάσεις ανάγνωσης του αλφαβητικού συστήματος, να συνειδητοποιήσουν ότι ο γραπτός λόγος είναι αναπαράσταση της γλώσσας και η εικόνα είναι αναπαράσταση του κόσμου. Να κατανοήσουν τη σημασία της γραφής ως μέσου επικοινωνίας, ανάπτυξης ιδεών και ως πηγής ευχαρίστησης και απόλαυσης.
- Να χρησιμοποιούν τη βιβλιοθήκη της τάξης και να κάνουν συγκεκριμένες επιλογές βιβλίων, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους ή το θέμα με το οποίο απασχολούνται κάθε φορά, να εντοπίζουν τον τίτλο, το συγγραφέα και άλλα στοιχεία του βιβλίου.

Στόχοι ως προς τα Μαθηματικά:

- Να προβληματίζονται, να στηρίζονται σε προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, να κάνουν απλές υποθέσεις και να καταλήγουν σε σχετικά συμπεράσματα. Να ερμηνεύουν γενικά στοιχεία του κόσμου που τα περιβάλλει μέσα από διαδικασίες παρατήρησης, περιγραφής και συμβολικής αναπαράστασης.
- Να κατανοούν απλές χωροχρονικές σχέσεις.

Στόχοι ως προς τη Μελέτη Περιβάλλοντος:

- Να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους αλλά και ικανότητες συνεργασίας, να διευρύνουν τις γνώσεις τους γύρω από το ανθρωπογενές και φυσικό περιβάλλον.

Στόχοι ως προς τη Δημιουργία και Έκφραση:

- Να εκφράζονται μέσα από διάφορες τεχνικές, να χρησιμοποιούν ποικίλα υλικά και να δημιουργούν πολλαπλής φύσης καλλιτεχνικά δημιουργήματα.
- Να αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους, την αισθητική τους αντίληψη και έκφραση, να εκφράζονται μέσα από τη δραματοποίηση, τον αυτοσχεδιασμό και άλλες μορφές τέχνης.

Στόχοι ως προς την Πληροφορική:

- Να συνειδητοποιήσουν ότι ο υπολογιστής είναι μια μηχανή που βοηθά τον άνθρωπο στην καθημερινότητά του.

Εισδοχές, Περιορισμοί ή Παρεμβολές και Αναμενόμενα αποτελέσματα

Τις εισδοχές του προγράμματος αποτελούν οι τέσσερις γυναίκες νηπιαγωγοί των δύο σχολείων – δύο εκ των οποίων είναι παράλληλα και οι Προϊσταμένες των σχολικών μονάδων – με επαγγελματική εμπειρία μεγαλύτερη των δέκα ετών, τα 92 παιδιά προσχολικής ηλικίας των τεσσάρων τμημάτων, οι γονείς τους, οι Διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές των συστεγαζόμενων Δημοτικών Σχολείων, ο Υπεύθυνος των Πολιτιστικών Θεμάτων της οικείας Διεύθυνσης, ο Δήμος, η Δημοτική Βιβλιοθήκη, διάφοροι συγγραφείς και εκδοτικοί οίκοι. Επίσης, η παρεχόμενη επιμόρφωση από τα γραφεία Σχολικών Δραστηριοτήτων και γενικότερα από το Υ.ΠΑΙ.Θ., σχετικά με τη συγκεκριμένη θεματική. Παράλληλα, μια ιδιαίτερα σημαντική εισδοχή του προγράμματος είναι η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων που περιλάμβάνει: έπιπλα και πάγιο εξοπλισμό για τις «γωνιές βιβλιοθήκης», βιβλία πολλών ειδών, ηλεκτρονικό υπολογιστή με τα περιφερειακά του μέρη.

Όσον αφορά τους περιορισμούς ή παρεμβολές που ενδέχεται να επηρεάσουν την πορεία του προγράμματος, αυτοί είναι οι δυνατότητες και η παρώθηση των μαθητών του νηπιαγωγείου, η επαγγελματική εμπειρία των νηπιαγωγών, καθώς και η ικανότητά τους να εμπλέξουν ενεργητικά όλα τα παιδιά σε βιωματικές δραστηριότητες, οι στάσεις των νηπιαγωγών, των νηπίων και των γονιών απέναντι στο λογοτεχνικό βιβλίο και οι περιορισμένες πηγές (χρόνος, χρηματοδότηση, υλικοτεχνική υποδομή).

Τα αναμενόμενα αποτελέσματα του συγκεκριμένου προγράμματος, είναι οι μαθητές του νηπιαγωγείου να έρθουν σε επαφή και να εξοικειωθούν με το λογοτεχνικό βιβλίο, να εμπλουτίσουν τις γνώσεις και εμπειρίες τους σχετικά με αυτό και έμμεσα μέσα από αυτή τη διαδικασία να προωθηθεί ο εγγραμματισμός τους. Παράλληλα, μέσα από την διασχολική

συνεργασία και τη συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκομένων, αναμένεται να δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα που να υποστηρίζει τη μάθηση και να προωθεί τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας εν γένει.

Η Δομική Ανάλυση του Προγράμματος με την Τεχνική της Μοντελοποίησης.

Σύμφωνα με την περιγραφή του προγράμματος που προηγήθηκε, θα παρουσιαστεί στην παρούσα ενότητα μια ανάλυση της δομής του, σύμφωνα με την τεχική της μοντελοποίησης, προκειμένου να κατανοηθεί πλήρως το πρόγραμμα και να διαμορφωθεί στη συνέχεια το κατάλληλο σχέδιο αξιολόγησης (Πασιαρδής & Στυλιανίδης, 2011).

Στο πρώτο γενικό επίπεδο του Προγράμματος Φιλαναγνωσίας Σχολικών Δραστηριοτήτων (ΠΦΣΔ), όπως αποτυπώνεται στο διάγραμμα 3.1 (Παράρτημα), παρουσιάζονται καταρχάς τα τέσσερα βασικά στοιχεία του προγράμματος, που περιγράφηκαν εκτενώς στην προηγούμενη ενότητα: ο βασικός σκοπός, οι εισδοχές, οι περιορισμοί ή παρεμβολές και τα γενικά αποτελέσματα.

Στη συνέχεια, ακολουθεί το πρώτο επίπεδο ανάλυσης του προγράμματος, στο οποίο ο γενικός σκοπός αναλύεται περαιτέρω στις τέσσερις πρωταρχικές δραστηριότητές του (Παράρτημα:Διάγραμμα 3.2). Η πρώτη δραστηριότητα αναφέρεται στην ενημέρωση και στην επιμόρφωση των νηπιαγωγών, η δεύτερη στην ετοιμασία των απαραίτητων υλικών, μέσων και δραστηριοτήτων και η τρίτη στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων του προγράμματος. Η τέταρτη δραστηριότητα σχετίζεται με την εμπλοκή των παιδιών σε δραστηριότητες εμβάθυνσης και την παρουσίαση του συνολικού προγράμματος στην ευρύτερη κοινότητα. Όπως διαφαίνεται μέσα από τη σχηματική απεικόνιση, οι τέσσερις αυτές δραστηριότητες είναι αλληλένδετες μεταξύ τους, καθώς η πρώτη είναι προαπαιτούμενη της δεύτερης, η δεύτερη της τρίτης κ.ο.κ. Στη συνέχεια, η κάθε μία από αυτές τις κύριες δραστηριότητες αναλύονται ακόμη περισσότερο, προκειμένου να αναδειχθεί τόσο ο τρόπος που συνδέονται μεταξύ τους, όσο και γενικότερα η δυναμική του προγράμματος.

Πιο συγκεκριμένα, όπως αποτυπώνεται στο Διάγραμμα 3.3. (Παράρτημα), η ενημέρωση και επιμόρφωση των νηπιαγωγών αναλύεται σε δύο υποδραστηριότητες: στην ενημέρωση των νηπιαγωγών, σχετικά με τον τρόπο υλοποίησης των ΠΣΔ και στην επιμόρφωσή τους σχετικά με την προαγωγή της φιλαναγνωσίας. Οι εισδοχές για τη δραστηριότητα 1.1. είναι οι νηπιαγωγοί, οι Προϊσταμένες των νηπιαγωγείων, οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων της οικείας Δ/νσης και του Υ.ΠΑΙ.Θ, οι αρχές, η φιλοσοφία και οι στόχοι του προγράμματος. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι οι νηπιαγωγοί, που έχουν κατανοήσει το πλαίσιο υλοποίησης των ΠΣΔ, αναγνωρίζουν τη συμβολή τους στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποδέχονται ότι η φιλοσοφία των προγραμμάτων ταιριάζει με την ιδιοσυγκρασία τους και διαμορφώνουν τις κατάλληλες στάσεις για το πρόγραμμα. Αυτά τα αποτελέσματα αποτελούν παράλληλα τις εισδοχές της επόμενης δραστηριότητας (1.2) του πρώτου επιπέδου, που αφορά την επιμόρφωση των νηπιαγωγών σχετικά με την προαγωγή της φιλαναγνωσίας. Ακολούθως, τα αποτελέσματα αυτής της δραστηριότητας είναι οι εισδοχές της επόμενης κύριας δραστηριότητας, που αφορά την ετοιμασία των απαραίτητων υλικών, μέσων και δραστηριοτήτων για την υλοποίηση του προγράμματος.

Ομοίως και αυτή η δραστηριότητα υποδιαιρείται σε δύο επιμένους δραστηριότητες: στην προετοιμασία των υλικών, των μέσων και των τάξεων των νηπιαγωγείων και στον σχεδιασμό των απαραίτητων δραστηριοτήτων για την εφαρμογή του προγράμματος (Παράρτημα:Διάγραμμα 3.4). Τα αποτελέσματα αυτών των υποδραστηριοτήτων οδηγούν στην οργάνωση μιας σειράς δραστηριοτήτων, οι οποίες υλοποιούνται στο επόμενο στάδιο.

Το στάδιο της υλοποίησης των δραστηριοτήτων του προγράμματος παρουσιάζεται αναλυτικά μέσα από το Διάγραμμα 3.5(Παράρτημα). Η συγκεκριμένη δραστηριότητα αναλύεται σε τέσσερις υποδραστηριότητες. Η πρώτη (3.1) αφορά στην ενημέρωση των μαθητών και των γονιών τους για το πρόγραμμα. Τις εισδοχές της αποτελούν οι νηπιαγωγοί,

οι μαθητές, οι γονείς, η σχετική βιβλιογραφία και τα διάφορα ενημερωτικά έντυπα, ενώ στα αποτελέσματα συμπεριλαμβάνονται η ενημέρωση για την οργάνωση, τα στάδια και τη φιλοσοφία του προγράμματος καθώς και η ψυχολογική ετοιμότητα όλων των εμπλεκομένων. Τα αποτελέσματα αυτά είναι παράλληλα οι εισδοχές της δεύτερης υποδραστηριότητας (3.2), η οποία σχετίζεται με την εξοικείωση των μαθητών με τα στοιχεία του βιβλίου, μέσα από διάφορες συνεργατικές δράσεις. Ταυτόχρονα, οι ειδικότερες εισδοχές της παρουσιάζονται πάνω από το ορθογώνιο 3.2. Τα αποτελέσματά της αποτελούν τις εισδοχές της υποδραστηριότητας 3.3, που αναφέρεται στην εμπλοκή των νηπίων σε δράσεις που προωθούν την προφορική επικοινωνία (ομιλία και ακρόαση), την ανάγνωση και τη γραφή και γενικότερα τον εγγραμματισμό των νηπίων. Ομοίως και η τέταρτη και τελευταία υποδραστηριότητα (3.4), που αφορά στην εμπλοκή των νηπίων σε δημιουργικές δραστηριότητες δημιουργίας και έκφρασης, έχει ως εισδοχές τα αποτελέσματα της προηγούμενης υποδραστηριότητας αλλά και τα υλικά των εικαστικών δημιουργιών που συμπεριλαμβάνονται στις ιδιαίτερες εισδοχές της. Τέλος, προκύπτουν τα τελικά αποτελέσματα της δραστηριότητας 3.0, που είναι η διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στο βιβλίο με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο, ο εμπλουτισμός των γνώσεων των μαθητών σχετικά με τα στοιχεία του βιβλίου, η προώθηση του εγγραμματισμού με έμμεσο και βιωματικό τρόπο, η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, η ανάπτυξη της δημιουργικής, κριτικής και αναστοχαστικής σκέψης, η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην καθημερινότητα του ανθρώπου, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της αισθητικής αντίληψης και έκφρασης των νηπίων, η ανάπτυξη ικανοτήτων συνεργασίας και η δημιουργία θετικού κλίματος που υποστηρίζει τη μάθηση και συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

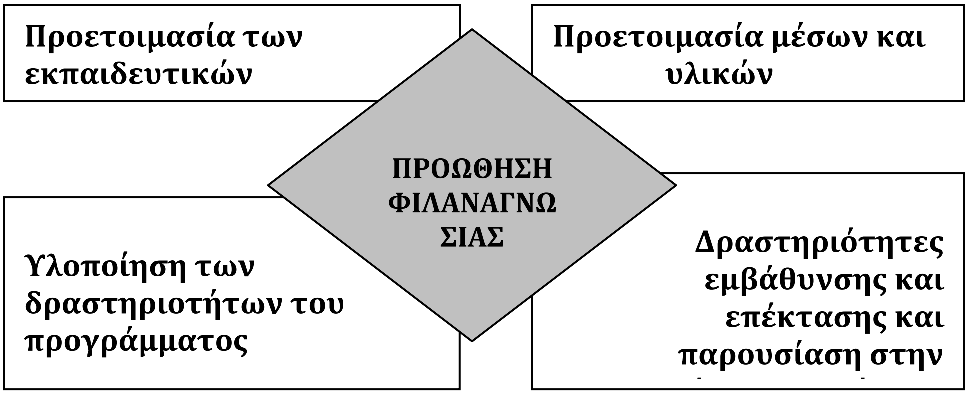
Στη συνέχεια, ακολουθεί η δραστηριότητα μετά την υλοποίηση του προγράμματος, κατά την οποία οι μαθητές του νηπιαγωγείου εμπλέκονται σε δραστηριότητες εμβάθυνσης και επέκτασης των γνώσεων και ικανοτήτων που κατέκτησαν και με την υποστήριξη των νηπιαγωγών παρουσιάζουν το συνολικό πρόγραμμα στην ευρύτερη κοινότητα. Όπως αποτυπώνεται στο Διάγραμμα 3.6. (Παράρτημα), η δραστηριότητα αναλύεται σε δύο επιμέρους υποδραστηριότητες, εκ των οποίων η πρώτη σχετίζεται με την εμβάθυνση και την επέκταση των γνώσεων που κατέκτησαν οι μαθητές και η δεύτερη με την παρουσίαση του συνολικού προγράμματος στην ευρύτερη κοινότητα. Τις εισδοχές των υποδραστηριοτήτων αποτελούν οι νηπιαγωγοί, οι μαθητές, οι γονείς, τα βιβλία, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και τα υλικά των εικαστικών δραστηριοτήτων, ενώ τα αποτελέσματα είναι η δημιουργία ενός βιβλίου από τα παιδιά του νηπιαγωγείου, η παρουσίαση του βιβλίου στην ευρύτερη κοινότητα και η πραγματοποίηση έκθεσης με τις εικαστικές δημιουργίες που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος. Τέλος, στο Διάγραμμα 3.7. (Παράρτημα) παρουσιάζεται συνοπτικά το υπό αναφορά πρόγραμμα, στο σύνολό του.

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε ότι μέσα από τη μοντελοποίηση και τη δομική ανάλυση του προγράμματος, που παρουσιάστηκε, προκύπτουν τα τέσσερα βασικά δομικά στοιχεία του προγράμματος, τα οποία είναι:

1. Ενημέρωση των νηπιαγωγών για το πλαίσιο υλοποίησης των ΠΣΔ και επιμόρφωσή τους σχετικά με την προώθηση της φιλαναγνωσίας
2. Προετοιμασία των απαραίτητων μέσων, υλικών και δραστηριοτήτων, από τις νηπιαγωγούς.
3. Υλοποίηση των δραστηριοτήτων του προγράμματος μέσα από τη συνεργασία με διάφορους φορείς.
4. Εμβάθυνση και επέκταση των γνώσεων που απέκτησαν οι μαθητές και παρουσίαση του συνολικού προγράμματος στην ευρύτερη κοινότητα.

Τα συγκεκριμένα στοιχεία, αποτυπώνονται σχηματικά μέσα από το σχήμα 3.8 και μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά, τόσο στην ουσιαστική κατανόηση του προγράμματος,

όσο και στην οριοθέτηση των βασικών κατευθύνσεων της αξιολόγησης του προγράμματος, που μπορεί να ακολουθήσει.



Σχήμα 3.8. Τα Δομικά Στοιχεία του ΠΦΣΔ

Αναφορές

Calder, J. (1994). *Progamme Evaluation and Quality*. Routledge

Trochim, W.M.K (2006). Introduction to Evaluation. www.socialresearchmethods.net

Γιαννικοπούλου, Α. (1998). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση. Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς.* Αθήνα: Καστανιώτης

Γιαννικοπούλου, Α. (2004). Η ανάδυση του γραμματισμού στο σχολείο και στο σπίτι. Στο: Παπαλεοντίου-Λουκά, Ε. (Επιμ.). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Στη χώρα των χρωμάτων. Το Σύγχρονο Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Γιαννοπούλου, Μ., Ιωάννου, Ν., & Τζάνου, Κ. (1994). Ο ρόλος της βιβλιοθήκης. Στο: Β. Αγγελοπούλου - Ι. Βασιλαράκης (Επιμ.) *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία* (σσ. 125-147*)*. Αθήνα: Δελφίνι.

Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π. & Μπασαγιάννη Ε., (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης.* Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2002). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*.(5η έκδοση) Αθήνα: Γρηγόρης.

ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΦΕΚ 303 & 304/13-3-2003, τχ. Β, τόμοι Α΄ & Β.΄

Μαραγκουδάκη, Ε. (1994). Σχολικός χρόνος, ελεύθερος χρόνος και φιλαναγνωσία Στο: Β. Αγγελοπούλου - Ι. Βασιλαράκης (Επιμ.) *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία* (σσ. 31-35*)*. Αθήνα: Δελφίνι.

Υ.Α. 92998/Γ7- ΦΕΚ 2314/10-8-2012, σ.σ.38311- 38324: «Καθορισμός των Οργάνων, των Κριτηρίων και της Διαδικασίας Επιλογής και Τοποθέτησης των Υπευθύνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων και Σχολικών Δραστηριοτήτων καθώς και των Καθηκόντων και Αρμοδιοτήτων τους»

Υ.Α. Γ2/4867/28-8-1992, ΦΕΚ 629 τ. Β/23-10-1992, σ.σ.5959- 5961:«Σχολικές Δραστηριότητες»

Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001). Η νέα προοπτική της ανάδυσης του γραμματισμού. Στο: Παπούλια-Τζελέπη, Π. (Επιμ.) *Ανάδυση του γραμματισμού. Έρευνα και πρακτική.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Πασιαρδής, Π. (1996). Μοντελοποίηση προγραμμάτων(program modeling): Η περίπτωση του προγράμματος για τη λειτουργική εκμάθηση της νεοελληνικής γλώσσας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23,37-60.

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Ίων.

Πασιαρδής, Π. & Στυλιανίδης Μ. (2011). Μοντελοποίηση Προγραμμάτων/ Η Τεχνική της Δομημένης Ιεραρχικής Ανάλυσης. Στο: Πασιαρδής, Π. (Επιμ.) *Αξιολόγηση Προγραμμάτων και Προσωπικού στην Εκπαίδευση. Τόμος Ι: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Λευκωσία: Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Τάφα, Ε. (2001α). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2014). Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Θεμάτων, eTwinning και ERASMUS +).*Εγκύκλιος (αρ.πρωτ.167127/Γ7, ημερ. 15/10/2014).*

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων – Δ/νση Α/θμιας Εκπ/σης Α΄ Αθήνας. (2014). Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Θεμάτων, eTwinning και ERASMUS +). *Εγκύκλιος (αρ.πρωτ. 22844, ημερ. 16/10/2014).*

Χριστοφίδου, Ε. (2011). Εισαγωγικές έννοιες-Ορισμοί/ Διαφορές έρευνας και Αξιολόγησης. Στο: Πασιαρδής, Π. (Επιμ.) *Αξιολόγηση Προγραμμάτων και Προσωπικού στην Εκπαίδευση. Τόμος Ι: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων.* Λευκωσία: Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Παρατήρηση διδασκαλίας με τη χρήση εντύπων παρατήρησης, στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης: Εφαρμογή σε τάξη προσχολικής εκπαίδευσης

Λαζαρίδου Αγγελική
Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
alazarid@uth.gr

Τόλη Παρασκευή
Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
στο πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής», στο Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου,
8ο Νηπιαγωγείο Γαλατσίου
evitoli24@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στα χαρακτηριστικά εκείνα που πρέπει να διέπουν μια ολοκληρωμένη παρατήρηση διδασκαλίας για σκοπούς διαμορφωτικής αξιολόγησης, μέσα σε ένα θεωρητικό και ταυτόχρονα πρακτικό πλαίσιο. Αρχικά παρουσιάζονται, μέσα από μια θεωρητική προσέγγιση, τα στοιχεία που πρέπει να χαρακτηρίζουν μια τέτοια διαδικασία, με έμφαση στη φιλοσοφία, στις αρχές, στο μεθοδολογικό πλαίσιο, στις διαδικασίες εφαρμογής, στα εργαλεία παρατήρησης και στον ρόλο του παρατηρητή. Ακολούθως, παρουσιάζεται μια παρατήρηση διδασκαλίας, όπως πραγματοποιήθηκε σε μια τάξη προσχολικής αγωγής, σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο που προηγήθηκε. Όπως προκύπτει μέσα από την παρουσίαση των συμπερασμάτων, η ύπαρξη αυτών των στοιχείων είναι απαραίτητη, προκειμένου η όλη διαδικασία να είναι αποτελεσματική, ώστε να επιτευχθεί ο βασικός σκοπός της, που είναι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, η βελτίωση της διδασκαλίας του και κατ' επέκταση η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η παρούσα εργασία, μπορεί να συμβάλει στη βαθύτερη κατανόηση των ζητημάτων που αφορούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και επομένως απευθύνεται σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και σε όσους αφορά ο προβληματισμός σχετικά με τη βελτίωση της εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: παρατήρηση, διδασκαλία, διαμορφωτική αξιολόγηση, έντυπα, νηπιαγωγείο

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, η συζήτηση γύρω από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους, συγκεντρώνει ολοένα και μεγαλύτερο ενδιαφέρον, καθώς τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα τη συνδέουν άμεσα με την ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης, που αποτελεί ένα από τα ζητούμενα των σύγχρονων κοινωνιών (Δημητρόπουλος, 2002· Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999· Πασιαρδής, 2012· Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011α· Σαββίδης, 2011α). Με τον όρο «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών», περιγράφεται η διαδικασία συλλογής πληροφοριών σχετικά με τον εκπαιδευτικό και την διδασκαλία του, με σκοπό την επαγγελματική του ανάπτυξη, που θα συμβάλλει κατ' επέκταση στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011α). Ως μια ιδιαίτερα σημαντική μορφή αξιολόγησης αναφέρεται η διαμορφωτική, που αποσκοπεί στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, μέσα από την ανάδειξη των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011α· Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999· Rogers, 1998). Στο πλαίσιο αυτό, οι σύγχρονες στρατηγικές αξιολόγησης στηρίζονται στη συστηματική παρατήρηση της διδασκαλίας μέσα στην τάξη, η οποία πραγματοποιείται μέσα

από μια συγκεκριμένη διαδικασία, ακολουθεί κάποια δεδομένα στάδια και διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999· Σαββίδης, 2011α,β).

Λαμβάνοντας υπόψη αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, η παρούσα εργασία έχει ως στόχο, να αναδείξει τα στοιχεία εκείνα που πρέπει να περιλαμβάνει μια ολοκληρωμένη παρατήρηση διδασκαλίας για σκοπούς διαμορφωτικής αξιολόγησης, τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο, μέσα από την παρουσίαση και ανάλυση μιας παρατήρησης διδασκαλίας, σε μια τάξη προσχολικής αγωγής.

Πιο συγκεκριμένα, στις ενότητες που ακολουθούν, θα παρουσιαστεί αρχικά το θεωρητικό πλαίσιο της παρατήρησης διδασκαλίας, που περιλαμβάνει θέματα φιλοσοφίας, αρχών, μεθοδολογίας, διαδικασιών εφαρμογής, εργαλείων παρατήρησης, καθώς και τον ρόλο του παρατηρητή. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η διαδικασία παρατήρησης διδασκαλίας, όπως πραγματοποιήθηκε σε μια τάξη νηπιαγωγείου, με την περιγραφή του πλαισίου υλοποίησής της, των δραστηριοτήτων που έλαβαν χώρα πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την παρατήρηση, της ανάλυσής της και των πορισμάτων που προέκυψαν από την εμπειρία της παρατηρήτριας. Τέλος, ακολουθούν τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την διαδικασία.

Χαρακτηριστικά μιας ολοκληρωμένης παρατήρησης διδασκαλίας για σκοπούς διαμορφωτικής αξιολόγησης

Φιλοσοφία και αρχές

Σύμφωνα με τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα, η διαδικασία παρατήρησης της διδασκαλίας, στηρίζεται σε μια φιλοσοφία που προωθεί έναν συνεταιρισμό στην έρευνα, όπου παρατηρητής και εκπαιδευτικός ως «δρώντα συνυποκείμενα» συνεργάζονται ισότιμα και δημοκρατικά, με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Μιχαήλ, Σαββίδης, Στυλιανίδης, Τσιάκκιρος, Πασιαρδής, 2003· Σαββίδης, 2011α). Σε αυτό το πλαίσιο, η παρατήρηση που επικεντρώνεται στη διαμορφωτική αξιολόγηση, δεν είναι απειλητική προς τον εμπλεκόμενο εκπαιδευτικό, καθώς δεν συνδέεται με τη λήψη σημαντικών αποφάσεων σχετικά με το επαγγελματικό του μέλλον (π.χ. απόλυση, προαγωγή, μισθολογική, βαθμολογική εξέλιξη). Αντίθετα επιδιώκεται, η ανάδειξη των δυνατοτήτων, των αδυναμιών του, αλλά και των τομέων στους οποίους χρειάζεται βελτίωση, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας του, την επαγγελματική του ανάπτυξη και γενικότερα την ενδυνάμωσή του ανάλογα με το στάδιο επαγγελματικής ωριμότητας στο οποίο βρίσκεται (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011α,β). Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, οι βασικές αρχές που τη χαρακτηρίζουν ως διαδικασία είναι η συνεργασία, η εμπιστοσύνη, η υποστήριξη, ο αμοιβαίος σεβασμός, ο αναστοχασμός και η ενεργός εμπλοκή του εκπαιδευτικού στην αξιολογική διαδικασία του διδακτικού του έργου. Συμβαίνει μέσα στην τάξη, μέσα από την προσωπική επαφή του εκπαιδευτικό με τον παρατηρητή και συνδυάζει συνομιλία, παρατήρηση στην τάξη και ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης.

Εν κατακλείδι, πρόκειται για μια επαγγελματική και δημοκρατική διαδικασία που διεξάγεται από άτομα της ίδιας επαγγελματικής κοινότητας, τα οποία ενεργούν συνεργαζόμενα και μέσα από μια ανοιχτή επικοινωνία. Απαραίτητη προϋπόθεση για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης διαδικασίας είναι το σχολείο να λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης, προκειμένου να προωθεί την επίτευξη των στόχων που προαναφέρθηκαν (Σαββίδης, 2011α· Vescio, Ross & Adams, 2008).

Μεθοδολογία και διαδικασίες εφαρμογής.

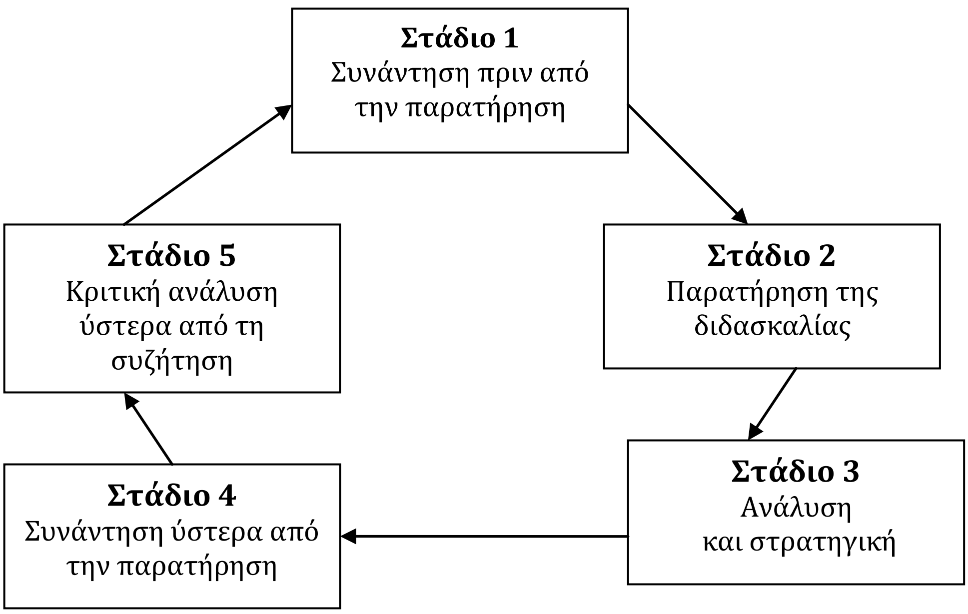
Για την πραγματοποίηση μιας παρατήρησης, στο πλαίσιο που περιγράφηκε προηγουμένως, ακολουθείται ως μεθοδολογία ο κύκλος των πέντε σταδίων της κλινικής επιθεώρησης (Διάγραμμα 1), που συνδυάζει συνομιλία, παρατήρηση στην τάξη, και ανάλυση των δεδομένων που παρατηρήθηκαν (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011γ· Σαββίδης, 2011β).

Το πρώτο στάδιο είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την οριοθέτηση της σχέσης παρατηρητή και εκπαιδευτικού, ως μιας σχέσης συναδελφικής, που βασίζεται. στην αμοιβαία εμπιστοσύνη, στη στήριξη και κυρίως στη συνεργασία. Οι εμπλεκόμενοι διαμορφώνουν ένα «αξιολογικό συμβόλαιο», στο οποίο ορίζουν από κοινού το πλαίσιο, τόσο της παρατήρησης (σκοπός, σημεία εστίασης, μεθοδολογία, εργαλεία, διάρκεια, συνάντηση που θα ακολουθήσει, ρόλος παρατηρητή) όσο και της διδασκαλίας (στόχοι, έννοιες που θα διδαχθούν, διδακτική μεθοδολογία, υλικά και μέσα, διαδικασίες αξιολόγησης). Επιπλέον, στη φάση αυτή διευθετούνται και κάποια πρακτικά ζητήματα, όπως η θέση του παρατηρητή στην τάξη και ο τρόπος που θα παρουσιαστεί στους μαθητές, προκειμένου αφενός να εξασφαλιστούν οι κατάλληλες εκείνες συνθήκες που θα του επιτρέπουν να καταγράφει άνετα, γρήγορα και συστηματικά τα γεγονότα που διαδραματίζονται και αφετέρου η παρουσία του να μην αποσπά την προσοχή των μαθητών (Σαββίδης, 2011β).

Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, στο δεύτερο στάδιο, αυτό της παρατήρησης της διδασκαλίας, η προσοχή του παρατηρητή επικεντρώνεται κυρίως στον εκπαιδευτικό, αλλά και στον τρόπο που οι μαθητές αντιδρούν και γενικά σε αυτό που πραγματικά συμβαίνει στην τάξη. Ο παρατηρητής καταγράφει με ακρίβεια και λεπτομέρεια όσα αφορούν τα σημεία εστίασης της παρατήρησης, όσο γίνεται πιο διακριτικά. Με την ολοκλήρωση της παρατήρησης προτείνεται η άμεση ανασκόπηση και συμπλήρωση των σημειώσεων του παρατηρητή για την εξασφάλιση της αντικειμενικότητας και της εγκυρότητας της διαδικασίας, η αναφορά σε θετικά σχόλια και οι ευχαριστίες στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές.

Στο τρίτο στάδιο γίνεται η ανάλυση της διδασκαλίας, είτε χωριστά από τους δύο εμπλεκόμενους, είτε από κοινού, σύμφωνα με το αξιολογικό συμβόλαιο, που είχε διαμορφωθεί αρχικά. Κατόπιν, ο παρατηρητής σχεδιάζει τη στρατηγική που θα ακολουθήσει στη συνάντηση που θα πραγματοποιηθεί στο τέταρτο στάδιο. Σε αυτό, μέσα από συζήτηση, όπου ανταλλάσσονται περιγραφικές και όχι αξιολογικές πληροφορίες και σύμφωνα πάντα με το αξιολογικό συμβόλαιο, εκπαιδευτικός και παρατηρητής αναλύουν τα δεδομένα της παρατήρησης και σχεδιάζουν τις βελτιώσεις του διδακτικού έργου που απαιτούνται (ο.π.)

Στο πέμπτο και τελευταίο στάδιο του κύκλου, γίνεται ο αναστοχασμός σχετικά με τον τρόπο που πραγματοποιήθηκαν τα προηγούμενα στάδια. Αν ο εκπαιδευτικός και ο παρατηρητής κρίνουν ότι χρειάζεται να γίνουν κάποιες βελτιώσεις τόσο στη διδασκαλία του εκπαιδευτικού, όσο και στη μεταξύ τους συνεργασία, η όλη διαδικασία μπορεί να αρχίσει ξανά από την αρχή (ο.π).



Διάγραμμα 1. Ο Κύκλος της Κλινικής Επιθεώρησης

Εργαλεία παρατήρησης

Τα τελευταία χρόνια, για την συστηματική και δομημένη παρατήρηση της διδασκαλίας στην τάξη, έχουν αναπτυχθεί διάφορα εργαλεία, προκειμένου να καταγραφούν πολλαπλά σημεία απαραίτητα για την αξιολόγηση της ποιότητας της διδασκαλίας (Hill, Charalambous & Kraft, 2012). Όπως αναφέρουν οι Πασιαρδής και Σαββίδης (2011γ), τα εργαλεία αυτά καλύπτουν ένα μεγάλο εύρος, ως προς την ποιότητά τους και μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε σχετικά αδόμητα εργαλεία (π.χ. απλή καταγραφή σημειώσεων) και σε δομημένα. Ξεκινώντας από τις λιγότερο στις περισσότερο δομημένες μεθόδους, τρεις είναι οι γενικές μέθοδοι παρατήρησης της διδασκαλίας:

α) Οι αφηγηματικές εκθέσεις, που περιλαμβάνουν τις ανεκδοτικές εκθέσεις, τις εθνογραφικές καταγραφές, τις θεματικές σημειώσεις και τους οπτικούς χάρτες.

β) Οι διαβαθμισμένες κλίμακες, οι οποίες αφορούν τους καταλόγους ελέγχου και τις αθροιστικές διαβαθμισμένες κλίμακες.

γ) Τα συστήματα κωδικοποίησης, στα οποία εντάσσονται τα συστήματα μέτρησης, τα συστήματα σημάτων και τα συστήματα συμβάντων.

Λαμβάνοντας υπόψη την πληθώρα των παρεχόμενων εντύπων καταγραφής, ο παρατηρητής πρέπει να επιλέξει αυτό που εξυπηρετεί καλύτερα τους στόχους του. Ιδιαίτερα πρέπει να ελεγχθεί η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η πρακτικότητά του, δηλαδή η ευκολία χρήσης του, καθώς και το εάν είναι το κατάλληλο για να συγκεντρωθούν οι πληροφορίες που απαιτούνται (ο.π.).

Ο ρόλος του παρατηρητή

Λαμβάνοντας υπόψη όσα αναφέρθηκαν, γίνεται αντιληπτό ότι προκειμένου ο παρατηρητής να αντεπεξέλθει επαρκώς στο απαιτητικό έργο του, πρέπει να συγκεντρώνει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Καταρχάς, πρέπει να είναι γνώστης της μεθοδολογίας της παρατήρησης της διδασκαλίας για διαμορφωτικούς σκοπούς, των διαδικασιών εφαρμογής της και των εργαλείων παρατήρησης που μπορεί να αξιοποιήσει στη συγκεκριμένη διαδικασία (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011γ). Επίσης, πρέπει να έχει αποσαφηνισμένες απόψεις σχετικά με το τι συνθέτει μια αποτελεσματική διδασκαλία και πως αυτή συσχετίζεται με τη μάθηση και το αναλυτικό πρόγραμμα (Σαββίδης, 2011γ). Επιπλέον είναι ιδιαίτερα σημαντικό να έχει επίγνωση τόσο των εξωτερικών (επίδοση και συμπεριφορά μαθητών, χαρακτηριστικά τάξης, πείρα και μόρφωση εκπαιδευτικού, σχολείο, τάξη και ύλη μαθήματος) όσο και των εσωτερικών παραγόντων (προσωπικές εμπειρίες, πρόσφατες εμπειρίες και κατάρτιση, πρόσωπο που παρατηρεί) που μπορούν να επηρεάσουν την παρατήρηση και να μην επιτρέπουν να επηρεάζεται η αντίληψη του ίδιου του παρατηρητή (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011γ).

Επιπροσθέτως, πρέπει να είναι ένα άτομο με εμπειρίες, που να έχει την ικανότητα να συγκεντρώνει και να μεταδίδει πληροφορίες, αλλά και να ενδυναμώνει τον εκπαιδευτικό να τις αξιοποιεί αποτελεσματικά, ώστε να βελτιώσει τη διδασκαλία του (Σαββίδης, 2011α). Προκειμένου να επιτύχει αυτόν τον σκοπό, πρέπει ο παρατηρητής να είναι ικανός να δημιουργήσει με τον εκπαιδευτικό μια σχέση εμπιστοσύνης, ανοιχτής επικοινωνίας, υποστήριξης, που να στηρίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό, τον ανοιχτό διάλογο, την αναγνώριση των ικανοτήτων, των ταλέντων και των δυνατοτήτων του καθενός (Gigante & Firestone, 2008· Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011α,β). Ο ίδιος πρέπει να αντιλαμβάνεται τον εκπαιδευτικό ως ισότιμο συνεργάτη του, με τον οποίο συμμετέχουν από κοινού στον καθορισμό των κριτηρίων και των διαδικασιών της παρατήρησης (Μιχαήλ κ.ά, 2003· Σαββίδης, 2011α).

Παρουσίαση και ανάλυση μιας παρατήρησης διδασκαλίας σε τάξη νηπιαγωγείου για σκοπούς διαμορφωτικής αξιολόγησης

Πλαίσιο υλοποίησης της παρατήρησης και παρουσίαση των δραστηριοτήτων που προηγήθηκαν αυτής

Η παρατήρηση της διδασκαλίας πραγματοποιήθηκε σε ένα τμήμα μονοθέσιου δημόσιου νηπιαγωγείου, που λειτουργεί σε προάστιο της πρωτεύουσας, με κατοίκους μεσαίας κοινωνικο-οικονομικής τάξης. Το μαθητικό δυναμικό του τμήματος είναι 15 παιδιά προσχολικής ηλικίας, από τα οποία τα 10 είναι νήπια (6 ετών) και τα 5 προνήπια (5 ετών). Όλα τα παιδιά είναι ελληνικής καταγωγής και σύμφωνα με τις πληροφορίες της εκπαιδευτικού, το επίπεδο της τάξης είναι πολύ καλό. Η εκπαιδευτικός του τμήματος είναι μόνιμη εκπαιδευτικός και υπηρετεί στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο, τα τελευταία δύο χρόνια, στο οποίο είναι παράλληλα και η Προϊσταμένη. Είναι 33 ετών και έχει 5 χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Εκτός από το βασικό πτυχίο σπουδών της, είναι επίσης κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, συναφούς με την προσχολική εκπαίδευση.

Πριν την πραγματοποίηση της παρατήρησης της διδασκαλίας, προγραμματίστηκε από την παρατηρήτρια μια σειρά συναντήσεων με την εκπαιδευτικό. Αρχικά, έγινε μια πρώτη προσέγγιση και δόθηκαν οι λεπτομέρειες για το πλαίσιο υλοποίησης της παρατήρησης, με ιδιαίτερη έμφαση στο διαμορφωτικό σκοπό της διαδικασίας και στις αρχές της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας, που διέπουν το όλο εγχείρημα. Στη συνάντηση αυτή, η εκπαιδευτικός ανταποκρίθηκε θετικά, καθώς λόγω των σπουδών της, ήταν εξοικειωμένη με διαδικασίες παρατήρησης και κατανόησε αμέσως το σκοπό και το ακριβές πλαίσιο της διαδικασίας. Στη συνέχεια, προγραμματίστηκε, μια ακόμη συνάντηση, προκειμένου η εκπαιδευτικός να έχει το χρόνο να επεξεργαστεί και να παρουσιάσει τους τομείς, στους οποίους θα ήθελε να λάβει ανατροφοδότηση, αλλά και το πλαίσιο μαθήματος στο οποίο θα γινόταν η παρατήρηση.

Στη δεύτερη συνάντηση, η εκπαιδευτικός εκδήλωσε την επιθυμία η παρατήρηση να εστιάσει στο κατά πόσο είναι αποτελεσματικός ο τρόπος οργάνωσης της διδασκαλίας της, οι τεχνικές που χρησιμοποιεί, αλλά και ο τρόπος που διαχειρίζεται την τάξη. Λόγω του γεγονότος ότι, εργάζεται σε ένα μονοθέσιο σχολείο, σε συνδυασμό με τα λίγα χρόνια της διδακτικής της εμπειρίας, η εκπαιδευτικός δήλωσε ότι ένιωθε ανασφάλεια και θα ήθελε ανατροφοδότηση από μία άλλη συνάδελφο, σχετικά με αυτά τα πεδία, προκειμένου να τα βελτιώσει. Παράλληλα, παρουσίασε τη στοχοθεσία του μαθήματος, κατά τη διάρκεια του οποίου θα γινόταν η παρατήρηση, τη διδακτική μεθοδολογία που θα ακολουθούσε, τα υλικά, τα μέσα αλλά και τις τεχνικές αξιολόγησης που θα χρησιμοποιούσε (Παράρτημα Ι). Επιπλέον, έδωσε πληροφορίες σχετικά με το επίπεδο των μαθητών και τα χαρακτηριστικά της τάξης της.

Η παρατηρήτρια, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις πληροφορίες που συγκέντρωσε από την εκπαιδευτικό της τάξης, προχώρησε στη συνέχεια στην επιλογή του εργαλείου παρατήρησης, που θεώρησε ότι ενδείκνυται για τη συγκεκριμένη παρατήρηση διδασκαλίας, υπό τις δεδομένες συνθήκες. Το εργαλείο που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της είναι το «Έντυπο Παρακολούθησης και Αξιολόγησης», που αναπτύχθηκε το 2001 από τον Πέτρο Πασιαρδή, Καθηγητή Εκπαιδευτικής Ηγεσίας, στο Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου και που παρουσιάζεται αναλυτικά στο Παράρτημα ΙΙ. Το συγκεκριμένο εργαλείο εντάσσεται στην μέθοδο των αθροιστικών διαβαθμισμένων κλιμάκων, καθώς περιλαμβάνει περισσότερες από δύο επιλογές, στις οποίες καταγράφονται όχι μόνο οι συμπεριφορές που παρατηρούνται αλλά και ο βαθμός στον οποίο εμφανίζονται αυτές οι συμπεριφορές (✓= Παρατηρήθηκε, + = Παρατηρήθηκε σε αρκετά μεγάλο βαθμό, ++ = Παρατηρήθηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό, - = Δεν παρατηρήθηκε ενώ αναμενόταν, 0 = Δεν χρειαζόταν να παρατηρηθεί λόγω της φύσης του μαθήματος). Επιλέχθηκε, καθώς εστιάζει στους τομείς: «Τεχνικές διδασκαλίας», «Πορεία διδασκαλίας και παρουσίαση της ύλης» και «Οργάνωση και διοίκηση της τάξης, μαθησιακό κλίμα», που σχετίζονται με τις ανάγκες της εκπαιδευτικού (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011γ). Οι συγκεκριμένοι τομείς απαρτίζονται από επιμέρους δείκτες.

Το εργαλείο παρατήρησης παρουσιάστηκε λεπτομερώς σε μια επόμενη συνάντηση στην εκπαιδευτικό, προκειμένου να ενημερωθεί επακριβώς για τα σημεία εστίασης, αλλά και για τη διάρκεια της παρατήρησης. Στη συνάντηση αυτή, καθορίστηκε ο τρόπος που η παρατηρήτρια θα παρουσιαζόταν στους μαθητές αλλά και το σημείο της αίθουσας, από το οποίο θα πραγματοποιούσε την παρατήρηση. Ταυτόχρονα, ορίστηκε και ο χρόνος που θα λάβαινε χώρα η συνάντηση που θα ακολουθούσε την παρατήρηση, κατά την οποία η εκπαιδευτικός και η παρατηρήτρια θα ανέλυαν από κοινού τις πληροφορίες, που θα προέκυπταν από την παρατήρηση της διδασκαλίας. Τέλος, η εκπαιδευτικός, ως Προϊσταμένη του νηπιαγωγείου, προέβη σε όλες τις τυπικές, απαραίτητες διαδικασίες για την είσοδο της παρατηρήτριας στο χώρο του σχολείου.

Παρουσίαση των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης

Την ημέρα πραγματοποίησης της παρατήρησης της διδασκαλίας, η παρατηρήτρια επισκέφθηκε την τάξη του νηπιαγωγείου και παρουσιάστηκε από την εκπαιδευτικό του τμήματος στους μαθητές, ως *«μια δασκάλα που τους επισκέφθηκε για να μάθει μαζί τους καινούρια πράγματα»*. Οι μαθητές δεν φάνηκαν να ενοχλούνται από την παρουσία της, καθώς – σύμφωνα με τις πληροφορίες που είχαν δοθεί από την εκπαιδευτικό – το νηπιαγωγείο επισκέπτονταν επίσης φοιτητές, στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης. Στη συνέχεια κάθισε στον «πάγκο των εικαστικών δραστηριοτήτων» (Παράρτημα ΙΙΙ, Σχεδιάγραμμα τάξης) και χωρίς να επηρεάζει τη ροή του μαθήματος παρατηρούσε διακριτικά και κατέγραφε με λεπτομέρειες τη δράση της διδασκαλίας. Η δράση διεξαγόταν μεταξύ της «γωνιάς της συζήτησης», της «γωνιάς της βιβλιοθήκης», της «γωνιάς ηλεκτρονικού υπολογιστή» και των «θέσεων εργασίας» (ο.π.).

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, η παρατηρήτρια εστίαζε στη δράση της νηπιαγωγού, στον τρόπο που ανταποκρίνονταν οι μαθητές και στο τι συνέβαινε μέσα στην τάξη. Με την ολοκλήρωση της παρατήρησης, η παρατηρήτρια εξέφρασε θετικά σχόλια στους μαθητές και στην εκπαιδευτικό, σχετικά με τον τρόπο που εργάστηκαν και τους ευχαρίστησε για τη φιλοξενία. Συμπλήρωσε άμεσα τις σημειώσεις της και προγραμμάτισε μια επόμενη συνάντηση με την εκπαιδευτικό, προκειμένου να συζητηθούν και να αναλυθούν από κοινού τα δεδομένα, που προέκυψαν από την παρατήρηση.

Παρουσίαση των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν μετά την παρατήρηση της διδασκαλίας: Ανάλυση της παρατήρησης και αποτελέσματα συνάντησης με τον παρατηρούμενο εκπαιδευτικό.

Στη συνάντηση που ακολούθησε την παρατήρηση της διδασκαλίας, η παρατηρήτρια μαζί με την εκπαιδευτικό, αντάλλαξαν απόψεις, τόσο σχετικά με την όλη διαδικασία, όσο και σχετικά με τα σημεία, στα οποία επικεντρώθηκε η παρατήρηση. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το πρώτο σημείο εστίασης της παρατήρησης (σύμφωνα με το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε),τις «Τεχνικές διδασκαλίας», η παρατηρήτρια σχολίασε θετικά την επιλογή ενός θέματος που προέκυψε από τα ενδιαφέροντα των παιδιών, αλλά και τον τρόπο οργάνωσης του μαθήματος, που προωθούσε την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών, ανάλογα με τις δυνατότητές τους και σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006· Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011β). Παράλληλα, σχολίασε θετικά τη χρήση διαφορετικών μεθόδων και τεχνικών, την εργασία των μαθητών σε ομάδες, τη σύνδεση της νέας με την προϋπάρχουσα γνώση και τις εμπειρίες των παιδιών αλλά και την προσαρμογή της δράσης της εκπαιδευτικού, ανάλογα με τις απαντήσεις των μαθητών. Αναφορικά με το δεύτερο σημείο εστίασης της παρατήρησης, την «Πορεία διδασκαλίας και παρουσίασης της ύλης», η παρατηρήτρια αναφέρθηκε με θετικά σχόλια στο δομημένο τρόπο που ήταν οργανωμένη η διδασκαλία, στον τρόπο παρουσίασης του θέματος, στη λογική αλληλουχία που ακολουθούσαν οι δραστηριότητες, καθώς και τον τρόπο που ολοκληρώθηκε το μάθημα (παρουσίαση μιας σύνοψης του τι είχε συμβεί και μια σύντομη αναφορά στο τι θα ακολουθήσει). Θετικές ήταν επίσης οι αναφορές της στη

σαφήνεια της έκφρασης της εκπαιδευτικού, εστιάζοντας στον τρόπο που προσάρμοζε το λόγο και γενικότερα τη διδασκαλία της, προκειμένου να γίνει κατανοητή από όλα τα παιδιά της τάξης της. Τέλος, σχετικά με το τρίτο σημείο στο οποίο επικεντρώθηκε η παρατήρηση, την «Οργάνωση και διοίκηση της τάξης, μαθησιακό κλίμα», η παρατηρήτρια εξέφρασε ιδιαίτερα θετικά σχόλια σχετικά με το μαθησιακό κλίμα που είχε διαμορφώσει η εκπαιδευτικός, τόσο αναφορικά με την οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης, όσο και με το συναισθηματικό περιβάλλον. Σύμφωνα με την παρατήρηση, η εκπαιδευτικός σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος διατηρούσε ένα κλίμα ευγένειας και αλληλοσεβασμού, μιλούσε με θετικό τόνο και ενθάρρυνε ακόμη και τους πιο διστακτικούς μαθητές. Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω σχόλια, η παρατηρήτρια επεσήμανε ότι τα στοιχεία που εντοπίστηκαν στη συγκεκριμένη διδασκαλία, είναι αυτά που χαρακτηρίζουν μια διδασκαλία ως αποτελεσματική (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011β).

Η διατύπωση των σχολίων από την παρατηρήτρια, γινόταν εν μέσω διαλόγου και συζήτησης με την εκπαιδευτικό, η οποία σχολίασε με τη σειρά της, ότι η περιγραφή της διδασκαλίας της από μια άλλη συνάδελφο, την βοήθησε να την αντιληφθεί και να την προσεγγίσει μέσα από μια άλλη οπτική, πιο αντικειμενική, γεγονός που συνέβαλε στην τόνωση της αυτοπεποίθησής της. Επίσης επεσήμανε, ότι στην όλη διαδικασία θετικό ρόλο έπαιξε το ότι η παρατηρήτρια ήταν συνάδελφος, γνώστρια του αντικειμένου και ανέπτυξε μαζί της μια συνεργατική, ανοιχτή και καθόλου επικριτική σχέση. Επιπλέον, σχολίασε ότι η στάση της παρατηρήτριας ήταν ιδιαίτερα διακριτική τόσο απέναντί της, όσο και σε σχέση με τους μαθητές της, ώστε δεν ένιωσε καθόλου άβολα με την παρουσία της στην τάξη.

Στη συνέχεια η παρατηρήτρια ενθάρρυνε την εκπαιδευτικό, να αναστοχαστεί την διδασκαλία της και να επισημάνει η ίδια κάποια σημεία που θεωρεί ότι παρουσίαζαν αδυναμίες. Η εκπαιδευτικός ανέφερε ότι λόγω της ροής του μαθήματος και της ανάγκης να βρίσκεται συνεχώς με τους μαθητές, επιβλέποντας την εργασία τους στις διάφορες ομάδες, δεν προλάβαινε ταυτόχρονα να καταγράφει την πορεία της διαδικασίας, τις αντιδράσεις των μαθητών, τα λάθη τους, τα σχόλιά τους, τις συναλλαγές μεταξύ του αλλά και μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικού και άλλα στοιχεία που είναι απαραίτητα για την τήρηση αρχείου για την εξέλιξη των μαθητών (Δαφέρμου κ.ά., 2006). Το γεγονός αυτό είχε καταγραφεί και από την παρατηρήτρια (Παράρτημα ΙΙΙ, Τομέας ΙΙΙ, δείκτης 10), η οποία επεσήμανε ότι πράγματι παρατηρήθηκε αυτή η δυσκολία, καθώς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας συνέβαιναν πάρα πολλά πράγματα με πολύ γρήγορο ρυθμό.

Η συγκεκριμένη συνάντηση ολοκληρώθηκε με την κοινή επισήμανση, ότι η διαδικασία της παρατήρησης ήταν μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και εποικοδομητική εμπειρία και για τις δύο εκπαιδευτικούς. Ακολούθως, παρουσιάζονται τα βασικά πορίσματα που προέκυψαν από την εμπειρία της παρατηρήτριας, κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης διαδικασίας.

Αποτελέσματα

Μέσα από την εμπειρία της παρατήρησης της συγκεκριμένης διδασκαλίας προέκυψαν κάποια βασικά πορίσματα, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν από την παρατηρήτρια τόσο για τη βελτίωσή της σε αυτό το πεδίο, όσο για την επαγγελματική της ανάπτυξη ως εκπαιδευτικός. Πιο συγκεκριμένα, μια αρχική διαπίστωση αφορά τον καθοριστικό ρόλο που διαδραμάτισαν οι συναντήσεις πριν την πραγματοποίηση της παρατήρησης. Το θετικό κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συνεργασίας που διαμορφώθηκε σε αυτές, συντέλεσε στην θετική έκβαση της όλης διαδικασίας. Ομοίως, και η συνάντηση που πραγματοποιήθηκε μετά την παρατήρηση, όπου έλαβε χώρα η από κοινού ανάλυση του περιεχομένου της παρατήρησης, συνέβαλε σημαντικά ως προς αυτή την κατεύθυνση.

Επίσης, όπως διαπιστώθηκε μετά την ολοκλήρωση του όλου εγχειρήματος, η επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου ήταν η κατάλληλη για τη συγκεκριμένη περίπτωση, αφενός γιατί κάλυπτε επαρκώς το πεδίο στο οποίο χρειαζόταν ανατροφοδότηση η εκπαιδευτικός και αφετέρου, διότι οι δείκτες του ήταν διατυπωμένοι με σαφήνεια και γενικότερα δεν προέκυψε καμία δυσκολία από τη χρήση του. Ωστόσο, η αξιοπιστία και η ακρίβεια της παρατήρησης, θα μπορούσε να ενισχυθεί ακόμη περισσότερο, αν η παρατήρηση γινόταν πιο

συστηματικά, με διαφορετικούς κάθε φορά παρατηρητές και διαφορετικές πηγές πληροφόρησης (Σαββίδης, 2011).

Επιπλέον, σημαντικό ρόλο στη συγκεκριμένη διαδικασία, έπαιξε και το γεγονός ότι η παρατηρήτρια γνώριζε πολύ καλά το συγκείμενο της διδασκαλίας που παρακολουθούσε, με αποτέλεσμα να κατανοεί πλήρως όσα διαδραματίζονταν στην τάξη, αλλά και να επικοινωνεί πιο άμεσα με την εκπαιδευτικό που παρατηρούσε.

Μια τελευταία διαπίστωση που προέκυψε από την εμπειρία της συγκεκριμένης παρατήρησης, είναι ότι η αποτελεσματική διδασκαλία είναι ένας εφικτός στόχος και οι όποιες αδυναμίες μπορούν να εντοπιστούν και να ξεπεραστούν, μέσα από αναστοχαστικές και συνεργατικές διαδικασίες παρατήρησης και αξιολόγησης.

Συζήτηση

Σύμφωνα με τη θεωρητική και πρακτική προσέγγιση που προηγήθηκε, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η παρατήρηση της διδασκαλίας στην τάξη, αποτελεί ένα βασικό στοιχείο των σύγχρονων στρατηγικών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, που επικεντρώνονται στη διαμορφωτική αξιολόγηση, έχοντας ως στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών και των διδακτικών τους πρακτικών (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999· Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011γ· Σαββίδης, 2011β· Schuck, Aubusson, & Buchanan, 2008). Παράλληλα, διαπιστώνουμε ότι η διαδικασία αυτή ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια και διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, προκειμένου να επιτελεί με επιτυχία τον σκοπό της (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011γ· Σαββίδης, 2011β). Αυτό που τη χαρακτηρίζει κυρίως είναι ότι πρόκειται για μια συμμετοχική, συνεργατική και δημοκρατική διαδικασία, όπου ο εκπαιδευτικός κατέχει καθοριστικό ρόλο, καθορίζοντας μαζί με τον παρατηρητή τα κριτήρια και τις διαδικασίες της παρατήρησης, με σκοπό τη βελτίωση του έργου του και την επαγγελματική του ανάπτυξη (Gigante & Firestone, 2008· Σαββίδης, 2011α). Συμπεραίνουμε επομένως, ότι μια τέτοια διαδικασία, που δεν είναι απειλητική για τον εκπαιδευτικό, καθώς δεν συνδέεται με τη λήψη σημαντικών αποφάσεων σχετικά με το επαγγελματικό του μέλλον, αλλά επικεντρώνεται στη βελτίωση και αυτορρύθμισή του και κατ' επέκταση στη βελτίωση της εκπαίδευσης, που αποτελεί σημαντικό ζητούμενο της εποχής μας (Darling-Hammond, Amrein-Beardsley, Haertel & Rothste, 2012· Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011α). Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν, η παρούσα εργασία, μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο βοήθημα για τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά και όσους προβληματίζονται σχετικά με την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Αναφορές

Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E. & Rothste, J. (2012). Evaluating teacher evaluation. *The Phi Delta Kappan,* 93 (6), 8-15.
Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 11, 2014, από http://www.jstor.org/stable/41497541

Gigante, N. & Firestone, W. (2008). Administrative support and teacher leadership in schools implementing reform. *Journal of Educational Administration, 46* (3), 302-331.

Hill, H. C., Charalambous, C.Y. & Kraft, M.A. (2012). When Rater Reliability Is Not Enough: Teacher Observation Systems and a Case for the Generalizability Study. *Educational Researcher, 41* (2), 56–64. Ανακτήθηκε Μάρτιος 16, 2012, από http://edr.sagepub.com/content/41/2/56

Schuck, S., Aubusson, P. & Buchanan J. (2008). Enhancing teacher education practice through professional learning conversations. *European Journal of Teacher Education, 31* (2), 215-227. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 14, 2009, από http://dx.doi.org/10.1080/02619760802000297

Tang, S. Y. F. & Chow, A.W. K. (2005). Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework. *Teaching and Teacher Education, 23,* (2007), 1066–1085.

Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of Professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education, 24* (2008), 80–91.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε., (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης.* Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2002). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*.(5η έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης.

Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο: Αθανασούλα- Ρέππα, Α., Κουτούζης Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι., *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων* Tang, S. Y. F. & Chow, A.W. K. (2005). *ν,* Τόμος Γ΄. Πάτρα: ΕΑΠ. Μιχαήλ, Κ., Σαββίδης, Ι., Στυλιανίδης, Μ., Τσιάκκιρος, Α. & Πασιαρδής, Π., (2003).Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργών: μια νέα προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση 36,* 60-81.

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα.* Αθήνα: Ίων.

Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης, Γ. (2011α). Εισαγωγή στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Στο: Πασιαρδής, Π. (Επιμ.) *Αξιολόγηση Προγραμμάτων και Προσωπικού στην Εκπαίδευση. Τόμος ΙΙ: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης, Γ. (2011β). Παρακολούθηση της διδασκαλίας. Στο: Πασιαρδής, Π. (Επιμ.) *Αξιολόγηση Προγραμμάτων και Προσωπικού στην Εκπαίδευση. Τόμος ΙΙ: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών.* Λευκωσία: Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης Γ. (2011γ). Μέθοδοι, διαδικασίες και έντυπα για παρατήρηση της διδασκαλίας στην τάξη. Στο: Πασιαρδής, Π. (Επιμ.) *Αξιολόγηση Προγραμμάτων και Προσωπικού στην Εκπαίδευση. Τόμος ΙΙ: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαββίδης, Γ. (2011α). Ο ρόλος της επιθεώρησης – Αξιολόγησης. Στο: Πασιαρδής, Π. (Επιμ.) *Αξιολόγηση Προγραμμάτων και Προσωπικού στην Εκπαίδευση. Τόμος ΙΙ: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Σαββίδης, Γ. (2011β). Στρατηγικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Στο: Πασιαρδής, Π. (Επιμ.) *Αξιολόγηση Προγραμμάτων και Προσωπικού στην Εκπαίδευση.Τόμος ΙΙ: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών*. Λευκωσία:Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Σαββίδης, Γ. (2011γ). Το αναλυτικό πρόγραμμα, η διδασκαλία – μάθηση και η ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Στο: Πασιαρδής, Π. (Επιμ.)*Αξιολόγηση Προγραμμάτων και Προσωπικού στην Εκπαίδευση. Τόμος ΙΙ:Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ Τ.Π.Ε. ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ (ΕΚΠ/ΚΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ, ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ Κ.ΛΠ.)

Ο ρόλος των συστημάτων ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία και τη μάθηση

Κολοκοτρώνης Δημήτριος
Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής,
kolokotr@sch.gr

Ντούμος Μαργαρίτης
Διευθυντής 1ου ΣΔΕ Λάρισας,
mntoumos@sch.gr

Περίληψη

Η πρόοδος που πραγματοποιείται τα τελευταία χρόνια στον τομέα της τεχνολογίας δεν έχει αφήσει ανεπηρέαστο τον τομέα της αφήγησης. Η χρήση της ψηφιακής αφήγησης υπόσχεται να καταστήσει τη διδασκαλία πιο ελκυστική και τους μαθητές ενεργούς και παραγωγικούς στο πλαίσιο ατομικών ή συνεργατικών και επικοινωνιακών δραστηριοτήτων. Η εκπαιδευτική αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης είναι εφικτή εφόσον οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τα σχετικά εργαλεία μέσα από κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις. Η τεχνολογική πρόοδος όταν εφαρμόζεται κατάλληλα, μπορεί να ενισχύσει σημαντικά την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα της αφήγησης, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως στρατηγική μάθησης στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, για την αποτελεσματική αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση απαιτείται μια κατάλληλα διαμορφωμένη διδακτική προσέγγιση που να πληροί διάφορες προϋποθέσεις, διότι είναι προφανές ότι ένα σύστημα ψηφιακής αφήγησης δεν εξασφαλίζει από μόνο του την ποιότητά της.

Λέξεις κλειδιά:ψηφιακή αφήγηση, εκπαιδευτικό λογισμικό, πολυμέσα, αποτελεσματική μάθηση

Εισαγωγή

Η «τέχνη» της αφήγησης και η εξέλιξή της

Η αφήγηση υπήρχε για χιλιάδες χρόνια ως μέσο για την ανταλλαγή πληροφοριών και την καλύτερη κατανόηση ή ως η τέχνη της διήγησης ιστοριών σε ένα κοινό-ακροατήριο, με στόχο τη μεταβίβαση σημαντικών μηνυμάτων. Σε όλη την ανθρώπινη ιστορία, η αφήγηση έχει χρησιμοποιηθεί για να αποκτηθεί και να διαμοιραστεί γνώση, σοφία και αξίες. Οι ιστορίες έχουν λάβει πολλές διαφορετικές μορφές και έχουν προσαρμοστεί σε κάθε διαδοχικό μέσο που έχει εμφανιστεί κατά καιρούς. Η πιο πρώιμη μορφή ιστορίας είναι ο μύθος τον οποίο οι άνθρωποι απήγγειλαν ή αναπαριστούσαν συμβολικά μέσα από θρησκευτικές τελετές (Zabel, 1991). Στη συνέχεια, από το μύθο γεννήθηκε το παραμύθι που σημαίνει παρηγοριά για την ανθρώπινη ψυχή. Με το μύθο ή με το παραμύθι ο άνθρωπος προσπάθησε να απαντήσει σε πολλά φαινόμενα που δεν μπορούσε να εξηγήσει, να κατανοήσει τον κόσμο αλλά και να ικανοποιήσει τις μεταφυσικές του ανησυχίες.

Η αφήγηση πρωτοεμφανίστηκε με τη μορφή προφορικού λόγου, εμπλουτισμένου με εκφράσεις του σώματος και χειρονομίες. Αργότερα, και με την εμφάνιση του γραπτού λόγου, οι ιστορίες άρχισαν να καταγράφονται και να μεταδίδονται από γενιά σε γενιά μέσα από τα διηγήματα. Με το πέρασμα των χρόνων, αλλά και την ανθρώπινη πρόοδο, οι ιστορίες άρχισαν να αποκτούν ολοένα περισσότερο οπτικοποιημένη μορφή, με τη μορφή φωτογραφιών οι οποίες αναπαρίστανται σε υλικά όπως ο κανβάς, το ξύλο ή το μέταλλο και αργότερα καταγράφονται με τη μορφή ταινιών σε ψηφιακή μορφή (Ryan, 2002).Αφήγηση και μάθηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένες, διότι η διαδικασία της σύνθεσης μιας ιστορίας είναι επίσης μια διαδικασία κατασκευής νοήματος. Μέσω της αφήγησης ζητείται από τους μαθητές να εξηγούν αυτά που γνωρίζουν και να διευρύνουν τον τρόπο σκέψης τους. Έτσι, οι

αφηγήσεις χρησιμοποιούνται όλο και περισσότερο στην εκπαίδευση επειδή βοηθούν τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά και να κατανοούν περιεχόμενα.

Η ψηφιακή αφήγηση

Στην πλούσια τεχνολογικά κοινωνία μας, του 21ου αιώνα, έχει προκύψει μια νέα μορφή ιστοριών. Η ψηφιακή αφήγηση, ένας αναδυόμενος όρος (DST: DigitalStoryTelling), είναι η σύγχρονη έκφραση της αρχαίας τέχνης της αφήγησης (Chung, 2007). Στις μέρες μας με τον όρο ψηφιακή αφήγηση εννοούμε τη διαδραστική αφήγηση και βασικά κριτήρια αναγνώρισής της είναι η αλλαγή στην παραδοσιακή γραμμική δομή της αφήγησης αλλά και ο βαθμός ανάμειξης του χρήστη στην διαμόρφωση της ιστορίας. Με άλλα λόγια, η ψηφιακή αφήγηση είναι η πρακτική του συνδυασμού αφήγησης με ψηφιακό περιεχόμενο, συμπεριλαμβανομένων εικόνων, ήχου,animationκαι βίντεο. Μια ψηφιακή ιστορία έχει τον ίδιο σκοπό με τις ιστορίες της προφορικής παράδοσης – να προκαλέσει το συναισθηματικό κόσμο ή/και να μεταφέρει ένα μήνυμα στο ακροατήριο. Οι ψηφιακές ιστορίες μπορεί να δημιουργηθούν με την απλή χρήση διαφανειών και εικόνων οι οποίες αντιστοιχούνται σε μια αφήγηση και να φτάσουν μέχρι τη σύνθετη χρήση προηγμένων μορφών ήχου, οπτικών εφέ και εφέ μετάβασης(Davis, 2004).

Συναντούμε όμως και μια δεύτερη, διαφορετική έννοια της ψηφιακής αφήγησης, όπου δεν απαιτείται η διαδραστικότητα. Το Κέντρο ψηφιακής αφήγησης στο Μπέρκλεϋ της Καλιφόρνια (Η.Π.Α.), διευκρινίζει ότι σύμφωνα με τη δική τους προσέγγιση, ψηφιακή αφήγηση εννοείται κυρίως η καταγραφή και δημοσιοποίηση προσωπικών ιστοριών με εν δυνάμει διάφορους σκοπούς (www.storycenter.org). Όρισαν δηλαδή την ψηφιακή αφήγηση ως μέσο προσωπικής έκφρασης, ικανοποίησης και γενικότερα ως πράξη επικοινωνίας με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων.

Μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας φαίνεται να έχει υιοθετήσει αυτόν τον ορισμό της ψηφιακής αφήγησης. Ειδικά, όταν αναφερόμαστε στην παραγωγή έργων ψηφιακής αφήγησης από μαθητές, εννοούμε τη δημιουργία οπτικοακουστικού έργου μικρής διάρκειας, που περιλαμβάνει φωτογραφίες, μουσική, ηχογραφημένη αφήγηση ή/και χρήση βίντεο. Με την ακρόαση και την αφήγηση ιστοριών οι μαθητές εισάγονται σε μια διαδικασία εξάσκησης των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων, με την οποία δομούν περιεχόμενο και επεξεργάζονται πληροφορίες για να κατασκευάσουν νόημα. Με απλά λόγια, οι ψηφιακές ιστορίες είναι ταινίες πολυμέσων που συνδυάζουν φωτογραφίες, βίντεο, κινούμενα σχέδια, ήχο, μουσική, κείμενο και συχνά μια αφηγηματική φωνή. Οι μαθητές μπορούν να εργάζονται ατομικά ή συλλογικά για να δημιουργήσουν τις δικές τους ψηφιακές ιστορίες. Στη συνέχεια, οι ιστορίες αυτές είναι εύκολο να ανέβουν στο Διαδίκτυο και να μπορούν να είναι διαθέσιμες σε ένα διεθνές κοινό, ανάλογα με το θέμα και το σκοπό τους (Μελιάδου, κ.ά., 2011).Σήμερα, στον τομέα της εκπαίδευσης, καθηγητές και μαθητές, από την πρώιμη παιδική ηλικία μέχρι το μεταπτυχιακό επίπεδο, χρησιμοποιούν τη ψηφιακή αφήγηση σε ένα ευρύ φάσμα τομέων περιεχομένου (Lambert, 2007).

Τύποι και χαρακτηριστικά της ψηφιακής αφήγησης – Γενικά οφέλη

Μεταξύ άλλων, η ψηφιακή αφήγηση έχει περιγραφεί ως η τέχνη της δημιουργίας μιας ταινίας μικρού μήκους που βασίζεται σε μια σημαντική προσωπική αφήγηση (Davis, 2004). Αυτό το ύφος της ψηφιακής ιστορίας τονίζεται στο «StorytellingCookbook» (Lambert, 2007). Το βιβλίο αυτό περιγράφει διάφορους τύπους προσωπικών ιστοριών που παρατίθενται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: Τύποι προσωπικών ψηφιακών ιστοριών στο DigitalStorytellingCookbook

Ιστορίες Χαρακτήρων	Έχουν σοβαρή σχέση με κάποιον που αγαπούν ή εμπνέονται από αυτόν
Ιστορίες Μνήμης	Τιμώντας όσους έχουν «φύγει»

Ιστορίες Περιπέτειας	Ταξίδια και προσωπικές περιπέτειες
Ιστορίες Επιτευγμάτων	Επίτευξη σημαντικών στόχων
Ιστορίες για μια τοποθεσία	Μια τοποθεσία που έχει προσωπική σημασία
Ιστορίες για το τι κάνω	Επάγγελμα, εργασία, χόμπι, κλπ.
Ιστορίες Αποκατάστασης	Ξεπερνώντας μια σημαντική πρόκληση της ζωής
Ιστορίες Αγάπης	Σχέσεις αγάπης και σημαντικές συνεργασίες
Ιστορίες Ανακάλυψης	Η διαδικασία της μάθησης ή αποκάλυψης πληροφοριών

Σύμφωνα με τον JoeLambert (2002), η ψηφιακή αφήγηση πρέπει να σχεδιάζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να λειτουργήσει απελευθερωτικά για τα άτομα (τους δημιουργούς). Να μπορέσουν να αφηγηθούν ιστορίες της δικής τους ζωής που έχουν κάποιο νόημα για αυτούς και να ενισχύσουν την επικοινωνιακή τους δύναμη με τα μέσα της τεχνολογίας χωρίς όμως να αλλοιωθεί ο προσωπικός ρυθμός αφήγησης τους.

Με τα σύγχρονα ψηφιακά μέσα προσφέρονται πολλές νέες δυνατότητες επεξεργασίας των ιστοριών μέσα από εφαρμογές που λειτουργούν με μη γραμμικό τρόπο, οπότε οι ιστορίες που δημιουργούνται δεν έχουν μια συγκεκριμένη αρχή, μέση και τέλος αλλά ο δημιουργός μπορεί να διαμορφώσει περισσότερα από ένα σημεία εισόδου στην ιστορία του (Ryan, 2002). Η παραγωγή των τεχνολογικών και αφηγηματικών προϊόντων των μαθητών πρέπει να είναι μέσα στους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γιατί όταν διερευνούν και αξιοποιούν τις δυνατότητες των μέσων ως παραγωγοί, ταυτόχρονα εξασκούν τις κριτικές τους ικανότητες ως χρήστες των μέσων (Semali , 2003).

Τα κυριότερα γενικά οφέλη που έχει η δημιουργία και ακρόαση ψηφιακών αφηγήσεων είναι (Benmayor, 2008):

- Ενισχύει τον εκδημοκρατισμό του πολιτισμού καθώς δίνει τη δυνατότητα στους δημιουργούς να μιλήσουν και να ακουστούν.
- Η αφήγηση ιστοριών είναι πολύ οικεία σε όλους μας αφού από τη στιγμή της γέννησής μας εντασσόμαστε σε ένα δίκτυο ιστοριών (οικογένεια, σχολείο κλπ.).
- Διευκολύνει την επαφή και την επικοινωνία ανάμεσα στους ανθρώπους.
- Διευκολύνει τους ανθρώπους στην καλύτερη κατανόηση του κόσμου.
- Στοχεύει άμεσα στο μυαλό και στην καρδιά των ανθρώπων.
- Πρόκειται για ένα μέσο για την ενίσχυση της ψηφιακής ικανότητας «γραφής» και «ανάγνωσης», καθώς και της απόκτησης ψηφιακών δεξιοτήτων.
- Ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση του δημιουργού.
- Βοηθά τους δημιουργούς να εκφράσουν τις απόψεις τους και να οικοδομήσουν τη δική τους κατανόηση για τον κόσμο.

Βήματα Δημιουργίας Ψηφιακής Αφήγησης

Τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν για την δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων είναι τα παρακάτω (Frazel, 2010; Lambert, 2007):

1. *Γράψιμο*:Περιλαμβάνει τη δημιουργία της ιστορίας.
2. *Σενάριο*:Μετά τη συγγραφή της ιστορίας, οι αφηγητές πρέπει να διαχωρίσουν τα διάφορα στιγμιότυπα της ιστορίας, ώστε να επιλέξουν πως, σε ποιο σημείο και με ποιο σκοπό θα εμπλουτίσουν την ιστορία τους με χρήση πολυμέσων.
3. *Εικονογραφημένο σενάριο/«storyboard»:* Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τον τρόπο οπτικοποίησης της ιστορίας από τους αφηγητές. Δηλαδή θα πρέπει να σκεφτούν πως θα εικονογραφήσουν την ιστορία (τους ήρωες, τα αντικείμενα και τα σκηνικά), ώστε να μπορούν εύκολα να αναζητήσουν το αντίστοιχο πολυμεσικό υλικό στο επόμενο βήμα.
4. *Προσθήκη πολυμέσων:*Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει τον εντοπισμό και την προσθήκη των πολυμέσων στην ιστορία. Το υλικό που χρησιμοποιείται μπορεί να αναζητηθεί στο διαδίκτυο ή να αποτελεί προσωπικά αρχεία του χρήστη.

*5. Δημιουργία ψηφιακής αφήγησης:*Στο στάδιο αυτό, ο αφηγητής χρησιμοποιεί κάποιο κατάλληλο εργαλείο για να συνθέσει την ψηφιακή του αφήγηση..
*6. Κοινοποίηση:*Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει την παρουσίαση της ιστορίας και τη δημοσίευσή της στην εκπαιδευτική κοινότητα ή και στο διαδίκτυο.

Η εκπαιδευτική διάσταση της αφήγησης και της ψηφιακής αφήγησης

Αφήγηση και εκπαίδευση

Από την εμφάνισή της αλλά και μέχρι σήμερα, η αφήγηση αποτελεί μια ευρέως χρησιμοποιούμενη εκπαιδευτική στρατηγική, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι ο προσελκύει το ενδιαφέρον και βοηθά στην εμπέδωση των πληροφοριών από τους εκπαιδευόμενους, αφού οι άνθρωποι μπορούν να απομνημονεύσουν και ανακαλέσουν πιο εύκολα πληροφορίες τις οποίες έλαβαν μέσα από μια ιστορία, ειδικά αν η ιστορία αυτή σχετίζεται με προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευομένων. Σύμφωνα με τον Matthews (1997), ο τρόπος κωδικοποίησης και παρουσίασης του μαθησιακού αντικειμένου, όπως και κάθε είδους πληροφορίας, επηρεάζει σημαντικά τη δυνατότητα των ανθρώπων να το απομνημονεύσουν και να το ανακαλέσουν στο μέλλον.

Η αφήγηση ιστοριών αποτελεί ένα πολύ σημαντικό εργαλείο σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς έχει αποδειχθεί ότι αυξάνει τις προφορικές και βελτιώνει τις γραπτές ικανότητες λόγου των εκπαιδευομένων, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει δεξιότητες κριτικής σκέψης, ανάλυσης και σύνθεσης πληροφοριών. Πιο συγκεκριμένα, η αφήγηση (συμπεριλαμβανομένης της δημιουργίας και της ακρόασης και κατανόησης μιας ιστορίας) οδηγεί τον εκπαιδευόμενο στην εξάσκηση σύνθετων επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσα από τη δόμηση περιεχομένου, την επεξεργασία των πληροφοριών και την εξαγωγή νοήματος.

Όλες οι ιστορίες που πρόκειται να γίνουν αντικείμενο προς αφήγηση, θα πρέπει να υποστηρίζουν κάθε μία από τις παρακάτω αρχές προκειμένου να ευχαριστήσουν τον ακροατή και να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά τα κυριότερα σημεία τους (Ohler, 2008):

1. Βασική Ιδέα:η ιδέα πάνω στην οποία δομείται η υπόλοιπη ιστορία.
2. Χαρακτήρες/ήρωες:κάθε ιστορία θα πρέπει να έχει τους πρωταγωνιστές της.
3. Θέμα:κάθε ιστορία πρέπει να έχει ένα θέμα (σενάριο) το οποίο επιλέγεται κατάλληλα ώστε να αναδεικνύει τη Βασική Ιδέα της ιστορίας.
4. Δομή:ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στη σειρά/αλληλουχία των γεγονότων της ιστορίας (δηλαδή ποιο κομμάτι μπαίνει πρώτο, ποιο δεύτερο κλπ.).
5. Οπτικοποίηση: ο αφηγητής πρέπει να δώσει έμφαση στον τρόπο με τον οποίο θα παρουσιαστεί η ιστορία, την εκφραστικότητα του σώματος και του προσώπου του, τις κινήσεις του στο χώρο και την αλληλεπίδραση με το ακροατήριο.
6. Ήχος:ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος του ακροατηρίου είναι η χροιά και η εκφραστικότητα που εντοπίζεται στα λόγια του αφηγητή, ώστε να μεγιστοποιεί την αποτελεσματική μετάδοση μηνυμάτων και συναισθημάτων στο ακροατήριο και να δημιουργεί κλίμα επικοινωνίας.

Η ψηφιακή αφήγηση ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς

Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να χρησιμοποιηθεί η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση. Μία από τις πρώτες αποφάσεις που πρέπει να παρθούν όταν αποφασίζεται να γίνει χρήση αυτού του εργαλείου στο πρόγραμμα σπουδών είναι αν τις ψηφιακές ιστορίες θα τις δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός ή οι μαθητές. Μια ελκυστική, πλούσια σε πολυμέσα ψηφιακή ιστορία μπορεί να προσελκύσει την προσοχή των μαθητών και να αυξήσει το ενδιαφέρον τους στην εξερεύνηση νέων ιδεών (Robin, etal., 2005).

Οι ψηφιακές ιστορίες που δημιουργούνται από τους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιούνται συνήθως ως ένας τρόπος για να διευκολυνθούν οι συζητήσεις για τα θέματα που παρουσιάζονται και ως ένας τρόπος να αυξηθεί η κατανόηση ή να αποκτήσει νόημα μια

αφηρημένη έννοια. Ένας αυξανόμενος αριθμός εκπαιδευτικών ενδιαφέρονται να καταστήσουν ελκυστικότερο το μάθημά τους συμπεριλαμβάνοντας εικόνες, ήχο και βίντεο στη διδασκαλία τους. Η έρευνα έχει δείξει ότι η χρήση των πολυμέσων στη διδασκαλία βοηθά τους μαθητές να διατηρούν τις νέες πληροφορίες καθώς και να κατανοούν δύσκολες έννοιες (McLellan, 2006).Η εκπαιδευτική κοινότητα θεωρεί ότι η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για την ανάπτυξη σύγχρονων δεξιοτήτων όπως τον οπτικό εγγραμματισμό, τη συνεργασία, τη γνώση της τεχνολογίας αλλά και για τη διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Κυρίως όμως η ένταξη της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση σημαίνει δημιουργικότητα από τους μαθητές με την καθοδήγηση των δασκάλων και αυτή ακριβώς η παράμετρος είναι το πιο ισχυρό κίνητρο για τους μαθητές (Frazel , 2010).

Η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων έχει αποδειχτεί πως συμβάλει στην απόκτηση και ανάπτυξη απαραίτητων δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (Bernard, 2008). Πιο συγκεκριμένα οι δεξιότητες αυτές περιλαμβάνουν:

- *Έρευνα και Πληροφορικός Εγγραμματισμός:*Η δεξιότητα αυτή αφορά στη διαδικασία αναζήτησης, κριτικής αξιολόγησης και δημιουργικής σύνθεσης πληροφοριών για το υπο διερεύνηση/παρουσίαση θέμα. Μέσα από τη διαδικασία αυτή οι εκπαιδευόμενοι εξασκούνται στην επιλογή της αλληλουχίας και δόμησης των πληροφοριών, ώστε να παρουσιάσουν μια ιστορία με λογική πλοκή και πειστική επιχειρηματολογία (Malita&Martin, 2010).
- *Κριτική Σκέψη, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων:*Η ψηφιακή αφήγηση επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους, πέραν από την κριτική επιλογή και σύνθεση του υλικού που θα χρησιμοποιήσουν, να λάβουν αποφάσεις σχετικά με την οπτική γωνία κάτω από την οποία επιθυμούν να παρουσιάσουν το θέμα, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να επιλέξουν κατάλληλο υλικό πολυμέσων για να συνοδεύσουν την ιστορία τους.
- *Συνεργατικότητα:*Η ομαδική δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων από τους εκπαιδευόμενους, ενισχύει τις συνεργατικές τους δεξιότητες.
- *Επικοινωνία:*Οι εκπαιδευόμενοι εξοικειώνονται με την αφήγηση και την αποτελεσματική επικοινωνία επιλεγμένων στοιχείων και μηνυμάτων, μέσα από την προσεκτική χρήση και σύνδεση λέξεων και προτάσεων.
- *Πρωτοβουλία και αυτό-καθοδήγηση:*Στη σύνθεση ψηφιακών αφηγήσεων, σε αντίθεση με παραδοσιακές εκπαιδευτικές μεθόδους, οι εκπαιδευόμενοι προσπαθούν να διορθώσουν και να βελτιώσουν την παραγόμενη αφήγηση, χωρίς να είναι απαραίτητη η καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.
- *Δημιουργικότητα και καινοτομία:*Η ψηφιακή αφήγηση συνεισφέρει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της καινοτομίας των εκπαιδευομένων, ενθαρρύνοντας τους στην αναζήτηση νέων τρόπων οργάνωσης και σύνθεσης των διαθέσιμων πληροφοριών.
- *Ανάπτυξη ψηφιακού γραμματισμού (digital&medialiteracy):* η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να υποστηρίξει την ανάπτυξη του ψηφιακού γραμματισμού, διότι οι εκπαιδευόμενοι εξοικειώνονται με τη χρήση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων και εργαλείων, αναπτύσσοντας έτσι δεξιότητες χρήσιμες στη σύγχρονη κοινωνία (Couldry, 2008).

Προϋποθέσεις για την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία

Η χρήση της ψηφιακής αφήγησης ως εργαλείο παρουσίασης απευθύνεται στα διαφοροποιημένα μαθησιακά στυλ των μαθητών. Ωστόσο, για την ανάπτυξη της δυνατότητας παραγωγής ψηφιακών αφηγήσεων, απαιτείται μια κατάλληλη διδακτική προσέγγιση. Η ψηφιακή αφήγηση θα πρέπει να πληροί τις παρακάτω προϋποθέσεις, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά και με επιτυχία στην εκπαίδευση (Coventry, 2008):

1. *Οπτική γωνία:*Η ψηφιακή αφήγηση θα πρέπει να συνοψίζει ξεκάθαρα το κεντρικό σημείο της ιστορίας και την οπτική από την οποία αυτό παρουσιάζεται.

*2. Ερώτηση κλειδί:*Η ψηφιακή αφήγηση θα πρέπει να περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειδιά που προσελκύουν την προσοχή και το ενδιαφέρον του ακροατή και οι οποίες θα πρέπει να απαντώνται στο τέλος της ιστορίας.
*3. Συναίσθημα:*Οι ψηφιακές αφηγήσεις θα πρέπει να μεταφέρουν και να «ξυπνούν» συναισθήματα στον ακροατή. Μέσω των συναισθημάτων (π.χ. αγάπη, θυμός) ο ακροατής παρακολουθεί περισσότερο ενεργά την αφήγηση.
*4. Ήχος:*Τα λόγια που συνοδεύουν την οπτικοποίηση της ψηφιακής αφήγησης πρέπει να επιλέγονται προσεκτικά ώστε να βοηθούν στην εύκολη κατανόηση της ιστορίας.
*5. Μουσική:*Η μουσική που επιλέγεται θα πρέπει να ενισχύει τη συναισθηματική φόρτιση του ακροατηρίου προς το επιθυμητό αποτέλεσμα.
*6. Οικονομία περιεχομένου:*Οι ψηφιακές ιστορίες θα πρέπει να δομούνται προσεκτικά ώστε να διατηρούν ισορροπημένη χρήση ακουστικών και οπτικών στοιχείων για τη μετάδοση των εκάστοτε μηνυμάτων.
*7. Ρυθμός εξέλιξης:*Ο ρυθμός με τον οποίο εξελίσσεται η ιστορία είναι καθοριστικός για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος του ακροατηρίου. Μια ιστορία στην οποία τα γεγονότα εξελίσσονται πολύ γρήγορα μπορεί να κουράσει τον ακροατή, ο οποίος δεν μπορεί να παρακολουθήσει την πλοκή και να συνδέσει τις πληροφορίες που λαμβάνει. Αντίθετα, μια ιστορία που εξελίσσεται πολύ αργά απωθεί το ενδιαφέρον του ακροατή.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού παραμένει καταλυτικός, αφού θα εμπλέξει τους μαθητές στη διαδικασία της αφήγησης και θα τους υποβοηθήσει να προσδιορίσουν τις ικανότητες και δεξιότητές τους, αλλά και να αφηγηθούν τις ιστορίες τους με τρόπο που αυτές να ενδυναμώνονται μέσα από τη χρήση των μέσων, θα τους διευκολύνει να μοιραστούν τις ιδέες τους, να αναπτύξουν τα ταλέντα τους, να κατακτήσουν τους εκπαιδευτικούς στόχους του μαθήματος, να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους (Palloff&Pratt, 1999).

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί στόχοι είναι να προκληθεί το ενδιαφέρον και η προσοχή και να δώσουν κίνητρα στους μαθητές τους, τη λεγόμενη "ψηφιακή γενιά". Όμως, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων ως ένα πολύτιμο και αποτελεσματικό παιδαγωγικό εργαλείο (Robin&Pierson, 2005). Η δυνατότητα δημοσιοποίησης του έργου μέσω ανάρτησής του στο διαδίκτυο ενθουσιάζει τα παιδιά και αυξάνει το βαθμό αυτοδέσμευσής τους στην κατεύθυνση δημιουργίας ενός ποιοτικού έργου.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις ψηφιακές ιστορίες με τρεις τρόπους:

1) Να δημιουργήσουν μια ψηφιακή ιστορία ως μια ανεξάρτητη από μάθημα διαδικασία ή ως αφορμή για κάποιο μάθημα ή κάποια εκπαιδευτική δράση.
2) Να χρησιμοποιήσουν και να εντάξουν στη διδασκαλία τους έτοιμες ψηφιακές ιστορίες (π.χ. για διερεύνηση ενός ζητήματος από μια ιδιαίτερη οπτική γωνία).
3) Να διευρύνουν τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά σενάρια χρησιμοποιώντας μια ψηφιακή ιστορία σε μια διδακτική ενότητα.

Οι μόνοι κίνδυνοι-περιορισμοί για την εκπαιδευτική διαδικασία είναι ότι για τη δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας απαραίτητη προϋπόθεση είναι η δυνατότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών να έχουν πρόσβαση στις νέες τεχνολογίες καθώς και το γεγονός ότι η διαδικασία δημιουργίας μιας ψηφιακής ιστορίας είναι πολύ προσωπικό θέμα οπότε εγείρει συναισθήματα, τα οποία πρέπει οι εμπλεκόμενοι να γνωρίζουν πώς να τα διαχειριστούν.

Συστήματα Λογισμικού – Εργαλεία Ψηφιακής Αφήγησης

Υπάρχουν πολλά εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων (π.χ. Σεραφείμ και Φεσάκης, 2010).

Α. Τα κυριότερα offline συστήματα είναι:

Microsoft PhotoStory 3

Είναι ένα δωρεάν, εύκολο στη χρήση λογισμικό από τη Microsoft που επιτρέπει τη δημιουργία slideshows. Οι εικόνες μπορούν να κοπούν, να περιστραφούν,να προστεθούν ειδικά εφέ, κείμενα, τίτλοι, μουσική και αφήγηση.

Microsoft Windows MovieMaker

Είναι ένα λογισμικό επεξεργασίας βίντεο που από τα Windows 2000 έχει συμπεριληφθεί ως μέρος του λειτουργικού συστήματος.

StoryMat

Πρόκειται για ένα σύστημα που υποστηρίζει τη φανταστική αφήγηση μικρών παιδιών (Cassell&Ryokai, 2001). Αποτελείται από ένα μαλακό υφασμάτινο πάπλωμα με διακοσμημένους αριθμούς. Το παιδί καλείται να πει ιστορίες με κάποιο από τα υφασμάτινα ζώα, των οποίων το πιάσιμο προκαλεί την καταγραφή της φωνής του παιδιού.

KidsRoom

Πρόκειται για έναν διαδραστικό χώρο αφήγησης για παιδιά (Bobick κ.ά., 1999), ο οποίος διαθέτει δύο τηλεοράσεις, τέσσερις ομιλητές, φωτισμό, τρεις βιντεοκάμερες και ένα μικρόφωνο. Τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τα αντικείμενα στο δωμάτιο, μεταξύ τους αλλά και με τα εικονικά πλάσματα που προβάλλονται πάνω στους τοίχους.

Scratch

Πρόκειται για ένα οπτικό προγραμματιστικό περιβάλλον με εντολές σε μορφή πλακιδίων, τα οποία ο χρήστης σέρνει προκειμένου να δημιουργήσει το πρόγραμμά του. Η ευκολία και η ελκυστικότητά του το καθιστά κατάλληλο για τη μύηση των μικρών παιδιών στον προγραμματισμό και γι' αυτό χρησιμοποιείται πλέον αρκετά για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Fesakis&Dimitracopoulou, 2009). Το Scratch μπορεί να ενσωματώσει διάφορα γραφικά, κινούμενα σχέδια, μουσική και κείμενα, με τη βοήθεια των οποίων μπορούν να δημιουργηθούν αλληλεπιδραστικές ιστορίες αφήγησης (Maloney κ.ά., 2008, Fesakis&Serafeim, 2009, Φεσάκης& Σεραφείμ, 2009).

Kidspiration

Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό λογισμικό για παιδιά 4-6 ετών το οποίο αποτελεί ένα ανοιχτό περιβάλλον μάθησης, όπου ο μαθητής μπορεί να δημιουργήσει το δικό του μοντέλο (εποικοδομητικό μοντέλο μάθησης, Kolokotronis&Solomonidou, 2003). Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν ένα μεγάλο πλήθος διαθέσιμων εργαλείων, να διορθώσουν, να αλλάξουν τις απαντήσεις τους και να καλλιεργήσουν έτσι τις δεξιότητές τους στην ανάγνωση, τη γραφή, τα μαθηματικά, την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα καιτην επικοινωνία.

Άλλαofflineλογισμικάείναι: SAM, Cosy Comic Strip Creator, Camtasia Studio, StoryBoard Artist Studio, Apple iMovie, Audacity, Adobe Photoshop Elements, PhotoStage Slideshow Software, Adobe Premiere Elements, StoryRooms, PETS, Storytelling Alice, Kid Pix, Kid Works, StoryBook.

Β. Τα κυριότερα Web 2.0 εργαλεία είναι:

Animoto

Είναι ένα διαδικτυακό εργαλείο που επιτρέπει στους χρήστες για να προσθέσουν κίνηση στις παρουσιάσεις τους.

Prezi

Πρόκειται για ένα καινοτόμο λογισμικό παρουσιάσεων με χρήση animation.

MyStoryMaker

Επιτρέπει στους χρήστες να δημιουργήσουν τη δική τους ιστορία επιλέγοντας έναν χαρακτήρα και έναν στόχο. Οι εκπαιδευόμενοι επιλέγουν χαρακτήρες, σκηνικά και αντικείμενα. Οι ιστορίες εμπλουτίζονται με την αλληλεπίδραση των ηρώων μεταξύ τους και με τα αντικείμενα που συμμετέχουν στην ιστορία (Solomonidou&Kolokotronis, 2005).

VoiceThread

Είναι ένα δημιουργικό εργαλείο Web 2.0 με το οποίο μπορεί κάποιος να ανεβάσει εικόνες ή βίντεο κλιπ στην ιστοσελίδα του VoiceThread και ηχητικά σχόλια (αφήγηση).

Άλλαπαρόμοιαλογισμικάείναι: Meograph, WeVideo, Storify, Flicker, Storybird, Lego Comic Builder, Tikatok, My Storymaker, Kerpoof.

Γ. Οι κυριότερες Mobileεφαρμογές είναι:

Splice - Video Editor, StoryKit, Storyrobeκαι Story Creator - Easy Story Book Maker for Kids

Πρόκειται για τέσσερεις εφαρμογές για κινητό που επιτρέπουν στο χρήστη να βάλει μαζί, φωτογραφίες, βίντεο, μουσική και αφήγηση. Η αφήγηση μπορεί να εγγραφεί απευθείας στην ταινία από το χρήστη. Η ταινία μπορεί να «κοπεί», μπορούν να προστεθούν εύκολα διάφορα εφέ καθώς και μεταβάσεις.

Άλλεςπαρόμοιεςεφαρμογέςείναι: Com-Phone Story Maker, iMovie, Magisto - Magical Video Editor.

Συμπεράσματα

Στην εκπαίδευση η ψηφιακή αφήγηση βοηθάει τους μαθητές να βελτιώσουν τις τεχνικές, κοινωνικές και δημιουργικές τους δεξιότητες. Με αυτήνπροωθείται η αυτογνωσία του ατόμου λόγω της εστίασής του στην προσωπική του εμπειρία και τις αναμνήσεις του. Ενισχύει τις μεταγνωστικές ικανότητες των παιδιών, δηλαδή τους βοηθάει να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, μια ικανότητα πολύ χρήσιμη για την επικοινωνία με τους τρίτους.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει α) να εστιάσουν στην ουσία της ιστορίας και β) να χρησιμοποιήσουν τη ψηφιακή αφήγηση ως μέσο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, παροτρύνοντας τους μαθητές να δημιουργήσουν, αξιοποιώντας το σύνολο των δυνατοτήτων τους, που θα κρατήσει αμείωτο το ενδιαφέρον του ακροατηρίου (Ohler, 2006, Ware, 2006).

Η ψηφιακή αφήγηση ενισχύει τη γλωσσική ανάπτυξη, καλλιεργώντας την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών (Albers, 2007), ενώ η αλληλεπίδραση της γραφής, της ομιλίας, και του ακούσματος δίνει τη δυνατότητα να βοηθηθούν μαθητές με προβλήματα εκμάθησης της γλώσσας (Ohler, 2008). Επιπρόσθετα, άλλα ευεργετικά αποτελέσματα της ψηφιακής αφήγησης είναι ότι οι μαθητές:α) μπορούν βελτιώσουν το κίνητρό τους για μάθηση, β) ενθαρρύνονται στη συνεργατική μάθηση, γ) αναπτύσσουν κριτική σκέψη και στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων (Pitler, 2006) και δ) έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν και άλλες πτυχές τις προσωπικότητάς τους π.χ. το χιούμορ τους (Hull, 2003).

Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί συνεπώς να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο για τους μαθητές, οι οποίοι, αφού πρώτα θα δουν ως παράδειγμα τις ψηφιακές ιστορίες που δημιουργήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, μπορούν στη συνέχεια να διερευνήσουν ένα θέμα και να επιλέξουν μια συγκεκριμένη θεώρησή του. Η διαδικασία αυτή μπορεί να αξιοποιήσει το δημιουργικό ταλέντο των μαθητών καθώς αυτοί αρχίζουν να ερευνούν και να λένε δικές τους ιστορίες ή να μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τις βιβλιοθήκες και το Διαδίκτυο ώστε να αναλύουν σε βάθος το περιεχόμενο ενός θέματος. Επιπλέον, οι μαθητές που συμμετέχουν στη δημιουργία των ψηφιακών ιστοριών μπορούν να αναπτύξουν ενισχυμένες επικοινωνιακές δεξιότητες μαθαίνοντας πως να οργανώσουν τις ιδέες τους, να κάνουν ερωτήσεις, να εκφράζουν απόψεις και να κατασκευάζουν αφηγήσεις.

Συνεπώς, οι πρώτες θετικές ενδείξεις από τα οφέλη της ένταξης (δημιουργίας και χρήσης) της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση άρχισαν ήδη να διαφαίνονται και οι νέες έρευνες που θα πραγματοποιηθούν θα προσφέρουν περισσότερες γνώσεις για τη χρήση του δυναμικού αυτού τρόπου ενίσχυσης της μάθησης. Άλλωστε, η αξία της ψηφιακής αφήγησης στηρίζεται στο γεγονός ότι είναι μια ενεργητική και όχι παθητική διαδικασία, που τελικά διαμορφώνει ένα δημιουργικό περιβάλλον μάθησης και επικοινωνίας.

Αναφορές

Albers, P. (2007). *Finding the artist within: Creating and reading visual texts* in the English Language Arts classroom.

Benmayor, R (2008). Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. *Arts and Humanities in Higher Education: An International Journal of Theory, Research and Practice*. 7, 188-204.

Bernard R. (2008). *Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom*, Theory Into Practice, *47*:3, 220-228.

Bobick et al. (1999) Thekidsroom: a perceptually-based interactive and immersive story environment. PRESENCE: Teleoperators and Virtual Environments. v8 i4.367-391.

Cassell, J. and Ryokai, K. (2001).*Making Space for Voice: Technologies to Support Children's Fantasy and Storytelling*. Personal Technologies 5(3): 203-224.

Chung, S. K. (2007). *Art education technology: Digital storytelling.* Art Education (60), σσ. 17-22.

Couldry, N. (2008).*Mediatization or mediation?Alternative understandings of the emergent space of digital storytelling*, New Media & Society*, 10,* 373-391.

Coventry, M. (2008). Engaging Gender: student application of theory through digital storytelling, Arts and Humanities in Higher Education, 7(2), pp.205-219.

Davis, A. (2004). Co-authoring identity: Digital storytelling in an urban middle school. *THEN: Technology, Humanities, Education, & Narrative Journal, 1*(1). Retrieved from http://thenjournal.org:16080/feature/61/.

Druin, A., Montemayor, J., Hendler, J., McAlister, B., Boltman, A., Fiterman, E., Plaisant, A., Kruskal, A., Olsen, H., Revett, I., Schwenn, T.P., Sumida, L., Wagner, R., (1999). Designing PETS: a personal electronic teller of stories, Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems: the CHI is the limit*, p.326-329, May 15-20, 1999, Pittsburgh, Pennsylvania, United States.*

Fesakis G., Dimitracopoulou A. (2009).*«Proposing "collaborative filtering" to foster collaboration in Scratch Community»*, in Cl., O'Malley, et. al. proceedings of ISLS-CSCL2009 conference, Rhodes, 08-13 June 2009, Vol II, pp. 168-170.

Fesakis G., Serafeim K. (2009). *«Influence of the Familiarization with "Scratch" on Future Teachers' Opinions and Attitudes about Programming and ICT in Education»*, In proceedings of the 14th Annual ACM SIGCSE Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education. (ITiCSE-2009), Paris, France, 6-8 July, 2009, Vol II, ACM, New York, NY, USA, pp. 258-262.

Frazel , M., (2010). Digital Storytelling Guide for Educators, ISTE, U.S.A.

Hull, G. A. (2003). *Youth culture and digital media: New literacies for new times*. Research in the Teaching of English (38 (2)), σσ.229-233.

Kolokotronis, D., &Solomonidou, C. (2003). A Step-by-Step Design and Development of an Integrated Educational Software to Deal with Students' Empirical Ideas about Mechanical Interaction, *Education and Information Technologies*, 8(3), 229-244.

Lambert, J. (2002). Digital Storytelling : Capturing Lives ,creative community. Berkeley, CA. Digital Dinner Press.

Lambert, J. (2007).Digital storytelling cookbook Available fromhttp://www.storycenter.org/ cookbook.pdf.

Malita, L. & Martin, C. (2010).*Digital storytelling as web passport to success in the 21st century*, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2(*2*), 3060-3064. Retrieved from http://www.sciencedirect.com/science/article/B9853-5016P5KMO/2/38e522efdb48717dfdlf 926174ba8

Maloney, J., Peppler, K., Kafai, Y., Resnick, M. & Rusk, N. (2008). Programming by choice: Urban Youth Learning Programming with Scratch. SIGCSE '08, 2-15 March, Portland, Oragon, USA.

Matthews, R. C. (1977). Semantic judgments as encoding operations: The effects of attention to particular semantic categories on the usefulness of interitem relations in recall, *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 3, 160–173.

Mclellan , H., (2006). Digital Storytelling in Higher Education, Journal of Computing in Higher Education, Vol. 19(10, pp 65-79.
Ohler, J. (2006). *The world of digital storytelling.*Educational Leadership (63), σσ.44-47.
Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
Palloff, R. M., & Pratt, K. (1999). B*uilding learning communities in cyberspace: Effective strategies for the online classroom.* San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
Pitler, H. J. (2006). *Viewing technology through three lenses.*Principal (85 (5)), σσ.38-42.
Robin, B. R., & Pierson, M. E. (2005).A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom. Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Information Technology Teacher Education. Phoenix, AZ
Ryan, M. (2002). Beyond the Myth and Metaphor, Narrative in Digital Media , in Poetics Today,23 (4), pp581-609 Duke University Press.
Semali , L., (2003). Ways with Visual Languages: Making the Case for Critical Media Literacy, Clearing House , v76, no 6, pp 271-277.
Solomonidou, C., Kolokotronis, D. (2005). An integrated methodology to create innovative educational software aiming at pupils' conceptual change, *Methods and Technologies for Learning*, 34, 511-515.
Ware, P. D. (2006).*From sharing time to showtime! Valuing diverse venues for storytelling in technology-rich classrooms.*Language Arts (84 (1)), σσ.45-54.
Zabel, M. K. (1991). Storytelling, myths, and folk tales: Strategies for multicultural inclusion. Preventing School Failure, 32.
Μελιάδου, Ε., Νάκου, Α., Γκούσκος, Δ. καιΜεϊμάρης, Μ. (2011). ΨηφιακήΑφήγηση, ΜάθησηκαιΕκπαίδευση, σταπρακτικάτου 6th International Conference in Open Distance Learning, Νοέμβριος 2011,Λουτράκι, Ελλάδα.
Σεραφείμ, Κ. και Φεσάκης, Γ. (2010). Εκπαιδευτικές εφαρμογές ψηφιακής αφήγησης: Διδακτική προσέγγιση για το Νηπιαγωγείο, στα πρακτικά του 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», τόμος ΙΙ, σ. 521-528, Κόρινθος 23-26 Σεπτεμβρίου 2010.
Σεραφείμ Κ, Φεσάκης Γ. (2010). «Ψηφιακή αφήγηση: Επισκόπηση λογισμικών» στο *Πρακτικά 2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας, «Ψηφιακές και διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση»,* Ημαθία, σσ.1558-1569*.*
Φεσάκης Γ., Σεραφείμ Κ., (2009),*«Μάθηση προγραμματισμού ΗΥ από εκκολαπτόμενους εκπαιδευτικούς με το SCRATCH»*, Στο Π., Πολίτης, (επιμ.), Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου: «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία», ΕΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 24-26 Απριλίου 2009, ISSN 1791-9215, σελ.:531-537.

Παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις αξιοποίησης ψηφιακού υλικού στο μάθημα της ιστορίας: Η περίπτωση του «Φωτοδεντρου»

Τσιβάς Αρμόδιος
Δρ. Επιστημών Αγωγής, Σχολικός Σύμβουλος
Συντονιστής του γνωστικού αντικειμένου της Ιστορίας
tsarm@otenet.gr

Περίληψη

Η είσοδος της τεχνολογίας και η έμφαση σε στρατηγικές και μεθόδους ενεργητικής μάθησης αποτελούν σημαντικές παραμέτρους της ιστορικής εκπαίδευσης, που τέμνονται από την αξιοποίηση ψηφιακού υλικού, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και την ενδυνάμωση της ιστορικής σκέψης με την αξιοποίηση πολλαπλών αναπαραστάσεων της παρελθοντικής πραγματικότητας. Η αυξανόμενη ψηφιοποίηση και δημοσιοποίηση ιστορικού υλικού, αλλά και τα νοητικά εργαλεία των ΤΠΕ διαμορφώνουν μια νέα εκπαιδευτική διάσταση, η οποία δεν υποκαθιστά τη διδακτική διαδικασία, αλλά μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην απόκτηση δεξιοτήτων και συνηθειών της ιστορικής επιστημονικής πειθαρχίας. Σκοπός της Ομάδας Ιστορίας κατά τη διαδικασία εμπλουτισμού και δημιουργίας Μαθησιακών Αντικειμένων (ΜΑ), στο πλαίσιο του «Φωτόδεντρου», αποτελεί η προώθηση της διερευνητικής ιστορικής μάθησης, με την αξιοποίηση πρωτογενούς υλικού και την ανάπτυξη και καλλιέργεια όψεων του προσδοκώμενου ιστορικού και ψηφιακού εγγραμματισμού, με την άρθρωση σαφούς παιδαγωγικού πλαισίου αξιοποίησης τόσο της διδακτικής όσο και της μαθησιακής διαδικασίας.

Λέξεις κλειδιά: Διδακτική ιστορίας, Μαθησιακά Αντικείμενα, Αποθετήρια Μαθησιακών Αντικειμένων

Εισαγωγή

Η είσοδος της τεχνολογίας και η έμφαση σε στρατηγικές και μεθόδους ενεργητικής μάθησης αποτελούν, τα τελευταία χρόνια, σημαντικές παραμέτρους της ιστορικής εκπαίδευσης, που τέμνονται από τη χρήση και την αξιοποίηση ψηφιακών ιστορικών πηγών στη σχολική διαδικασία, την καλλιέργεια δεξιοτήτων -με σκοπό την αναζήτηση, την επεξεργασία, την ανάλυση και την σύνθεση του ιστορικού υλικού- και την ενδυνάμωση της ιστορικής σκέψης και κατανόησης με την αξιοποίηση πολλαπλών αναπαραστάσεων της παρελθοντικής πραγματικότητας (Yeager & Morris, 1995; Martorella, 1997; Diem, 2000; Mason et al., 2000; Crocco, 2001; Lee, 2002; Whitworth & Berson, 2003; Lee & Molebash, 2004; Timmins, 2006; Hofer & Swan, 2006; Lee et al., 2006; McGlinn, 2007). Έτσι, αναδεικνύεται η πολύπλοκη φύση της επιστήμης της ιστορίας με τις πολυάριθμες αλληλεξαρτήσεις και αλληλεπιδράσεις εννοιών και καταστάσεων (Wineburg, 1991; Haydn, 2005; Waring, 2007; McCormick, 2008).

Η ραγδαία εξέλιξη των ΤΠΕ και η επικράτηση του διαδικτύου σε κάθε έκφανση της ανθρώπινης ζωής διαμορφώνει μια νέα σύνθετη πραγματικότητα για την προώθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την ανάπτυξη σημαντικών παιδαγωγικών και διδακτικών προσεγγίσεων και τη διαμόρφωση κατάλληλου ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού. Οι νέες δυνατότητες που παρέχει η αυξανόμενη ψηφιοποίηση και δημοσιοποίηση του ιστορικού υλικού, αλλά και τα νοητικά εργαλεία που μπορούν να αξιοποιηθούν προς αυτή την κατεύθυνση διαμορφώνουν μια νέα διδακτική διάσταση, η οποία δεν μπορεί να υποκαταστήσει τη διδακτική διαδικασία, αλλά μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην απόκτηση δεξιοτήτων και συνηθειών της ιστορικής επιστημονικής πειθαρχίας.

Κυρίαρχη είναι, πλέον, η άποψη και ταυτόχρονα, αποτελεί πρόκληση (Berson et al., 2001), η άρθρωση των κατάλληλων στρατηγικών μάθησης που υπογραμμίζουν την πρόταξη των στόχων και των επιδιώξεων της ιστορίας με την υποβοήθηση-στήριξη του υπολογιστή ως συνόλου νοητικών εργαλείων (Martorella, 1997; Mason et al., 2000; Munro, 2000; Heafner, 2004; Berson & Balyta, 2004; Marri, 2005; Haydn, 2005; Condie et al., 2007; Tally, 2007). Η υπογράμμιση της φύσης της ίδιας της επιστήμης της ιστορίας βοηθά και καθορίζει

τον τρόπο που τα παιδιά μπορούν να εμπλακούν με τις δυνατότητες των ΤΠΕ, ενισχύοντας την ιστορική μάθηση, καθώς η εισαγωγή της τεχνολογίας δεν σχετίζεται μόνο με ζητήματα της τεχνολογίας, αλλά κυρίως με το περιεχόμενο και τις αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές που θα πρέπει να ακολουθηθούν σε κάθε γνωστικό αντικείμενο (Harris, 2005). Είναι ανάγκη οι μαθητές και οι μαθήτριες όχι απλά να ικανοποιούν τις ανάγκες δημιουργικής χρήσης των δυνατοτήτων της τεχνολογίας, αλλά να δημιουργούν υποθέσεις σημαντικές για την ιστορία (Yeager & Morris, 1995), διαμορφώνοντας μια υποθήκη μεταξύ της τεχνολογίας, του περιεχομένου διδασκαλίας και των δεξιοτήτων με την υιοθέτηση «καινοτόμων και ευφάνταστων εφαρμογών» (Diem, 2000:494; Crowe & van 't Hooft, 2006; Swan & Hicks, 2007).

Παρά τον κατακλυσμό των νέων τεχνολογιών στην καθημερινότητα των νέων, ερευνητικές προσεγγίσεις που εξετάζουν την ευχέρεια των μαθητών με καθιερωμένα και συχνόχρηστα ψηφιακά εργαλεία, όπως φυλλομετρητές, επεξεργαστές κειμένου αναφέρουν ότι τα παιδιά δεν είναι τόσο εξοικειωμένα όπως αρχικά εκτιμήθηκε. Οι αντιλήψεις σχετικά με την οικειότητα των νέων με τις ψηφιακές τεχνολογίες και τη «φυσική» έξη τους με τις νέες μορφές μάθησης αποσιωπούν τα ενεργά κενά εγγραμματισμού που παρουσιάζονται. Παιδιά που είναι εξοικειωμένα με κοινωνικές διαστάσεις και χρήσεις του διαδικτύου αντιμετωπίζουν δυσκολίες με βασικές λειτουργίες χρήσης της πληροφορίας σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Το πραγματικό «ψηφιακό χάσμα» δεν σχετίζεται τόσο με την πρόσβαση σε υπολογιστές όσο με τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών εργαλείων (Tally, 2007). Αν και τα ποσοτικά αποτελέσματα ερευνών δεν εμφανίζουν σημαντική βελτίωση στην επίδοση των μαθητών και των μαθητριών, αντίθετα οι ποιοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις δείχνουν σημαντικά οφέλη της μαθησιακής διαδικασίας (Friedman & Heafner, 2007). Σημαντικοί λόγοι των αντιφάσεων που απαντώνται, σχετίζονται με την αποδοχή αναπόδεικτων παραδοχών για την ιστορία και την τεχνολογία και τη δυσκολία αξιολόγησης της ιστορικής επιστημονικής γνώσης, καθώς είναι λιγότερο διαισθητική και απλή από ότι η πρακτική της απομνημόνευσης (Wiley & Ash, 2005).

Μαθησιακά Αντικείμενα (LOs)

Όλο και συχνότερα την τελευταία δεκαετία αποδίδεται ιδιαίτερη προσοχή και μέριμνα της ακαδημαϊκής και εκπαιδευτικής κοινότητας στο σχεδιασμό, ανάπτυξη και διαμοίραση-διάχυση ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου στο πλαίσιο της τεχνολογικά υποστηριζόμενης μάθησης (Sampson & Zervas, 2011). Η έννοια των ΜΑ καθίσταται ένας νέος τρόπος οργάνωσης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού περιεχομένου με την ποικιλία των διαθέσιμων ψηφιακών πόρων, συνδυάζεται και αρθρώνεται στο πλαίσιο της ηλεκτρονικής-ψηφιακής μάθησης και έρχεται να ικανοποιήσει συγκεκριμένες ανάγκες και ιδιαιτερότητες τόσο των νέων τεχνολογιών όσο και των σύγχρονων μαθησιακών και διδακτικών περιβαλλόντων που διαμορφώνονται στο πλαίσιο των υιοθετούμενων επιστημολογικών παραδοχών (Downes, 2004; McGreal, 2004;.).

Παρά τη δημοφιλία του θέματος, εντοπίζεται αξιοσημείωτη δυσκολία στην αποσαφήνιση του όρου με την άρθρωση ποικιλίας προσδιορισμών, σχετικών εννοιών και μεταφορικών σχημάτων, με διαφορετικό κάθε φορά προσανατολισμό άλλες φορές στη μαθησιακή και άλλες φορές στην τεχνολογική διάστασή τους. Κοινός τόπος των περισσότερων θεωρητικών παραδοχών και ερευνητικών προσεγγίσεων αποτελούν επιμέρους χαρακτηριστικά τα οποία προτάσσονται και διαμορφώνουν ένα ουσιαστικό εννοιολογικό πλαίσιο διαβούλευσης με την έκφραση συγκεκριμένων παραδοχών και την ανάπτυξη ερευνητικών διαδικασιών (McGreal, 2004; Ally, 2004; Francis & Murphy, 2008; Wiley, 2008).

Τα ΜΑ αναφέρονται σε ειδικές οντότητες, στην προοπτική ανάπτυξης και διαμοιρασμού ψηφιακού(κυρίως) εκπαιδευτικού περιεχομένου, οι οποίες μπορούν να επαναχησιμοποιηθούν σε διαφορετικές διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες και περιβάλλοντα. Προβάλλουν σημαντικά οφέλη στη μαθησιακή διαδικασία και διαμορφώνουν εναλλακτικούς τρόπους μάθησης, καθώς παρέχουν τη δυνατότητα επαναχρησιμοποίησης, προσαρμοστικότητας και επεκτασιμότητας και

με τον τρόπο αυτό παρέχουν ουσιαστικές λύσεις σε αρκετά θέματα της ηλεκτρονικής μάθησης (Sampson & Zervas, 2011).

Αποθετήρια Μαθησιακών Αντικειμένων (LORs)

Τα μαθησιακά αντικείμενα και τα σχετιζόμενα δεδομένα οργανώνονται, κατηγοριοποιούνται και αποθηκεύονται σε online βάσεις δεδομένων, με τον όρο Αποθετήρια Μαθησιακών Αντικειμένων (Learning Object Repositories - LORs). Αποτελούν, εν πολλοίς, θεματικές πύλες Μαθησιακών Αντικειμένων με δυνατότητες αναζήτησης και μεταφοράς σε άλλα μαθησιακά συστήματα διαχείρισης, στο πλαίσιο κοινοτήτων εκπαιδευτικών και μαθητών με δυνατότητες έξυπνης και δυναμικής διαμοίρασης (Downes, 2004; McGreal, 2004; Retalis, 2004; Sampson & Zervas, 2011). Ο προσδιορισμός της έννοιας των ΜΑ συναρτάται μεταξύ άλλων με το σύνολο των συνδεόμενων μεταδεδομένων, αλλά και τη διδακτική προοπτική αξιοποίησή τους. Αποτελούν ψηφιακούς πόρους ή και συλλογές διασυνδεδεμένων ψηφιακών πόρων οι οποίες προσδιορίζονται από συγκεκριμένα περιγραφικά χαρακτηριστικά και επιλογές: μορφολογικού, ειδολογικού, παιδαγωγικού και διδακτικού χαρακτήρα. Η αξιοποίησή τους αποσκοπεί στην επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων και στην υποστήριξη συναφών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, με όρους τόσο της τυπικής όσων και μορφών άτυπης εκπαίδευσης. Τα αποθετήρια καθιστούν τα ΜΑ ανακαλύψιμα (Downes, 2004), μέσα από αναδυόμενες δυνατότητες αναζήτησης και επιλογής και οι αντίστοιχες επιλογές καθορίζουν τη διάρκεια ζωής των ΜΑ (Sampson & Zervas, 2011. Lee, 2011), ενισχύοντας την έννοια της επαναχρησιμοποίησης, ως σημείο ιδιαίτερης σημασίας στο πεδίο της τεχνολογικά υποστηριζόμενης μάθησης. Προς αυτή την κατεύθυνση λειτουργούν και οι Συσσωρευτές (Aggregators) ψηφιακών αποθετηρίων στην προσπάθεια μεγιστοποίησης των πλεονεκτημάτων από τον πολλαπλασιασμό των παρεχόμενων πόρων (McGreal, 2008). Η κριτική που ασκείται τόσο για τα ΜΑ όσο και για τα αποθετήρια, εστιάζει στη δομή των τεχνολογικών αυτών περιβαλλόντων, αλλά και τη μαθησιακή στοχοθεσία στην προοπτική επαναχρησιμοποίησης και επιτάσσει τον κατάλληλο παιδαγωγικό και διδακτικό σχεδιασμό στο πλαίσιο των σύγχρονων θεωρητικών παραδοχών και ερευνητικών πορισμάτων (Friesen, 2004; Francis & Murphy, 2008; McGreal, 2008).

Το «Φωτόδεντρο» Μαθησιακών Αντικειμένων

Το «Φωτόδεντρο» Μαθησιακών Αντικειμένων έρχεται να απαντήσει με λειτουργικό και ουσιαστικό τρόπο στην ανάδειξη της μαθησιακής διαδικασίας με την ανάπτυξη και διαμοίραση πολλαπλών ψηφιακών πόρων. Σχεδιάζεται και αναπτύσσεται από το ΙΤΥΕ – ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ στο πλαίσιο του «Ψηφιακού Σχολείου» και αποτελεί το πρώτο από τα αποθετήρια εκπαιδευτικού υλικού, στην προσπάθεια οργάνωσης και διάθεσης ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου στην εκπαιδευτική κοινότητα. Το «Φωτόδεντρο» αναφέρεται σε ένα μεγάλο όγκο αυτόνομων και επαναχρησιμοποιούμενων μονάδων ψηφιακού υλικού στο πλαίσιο της αυξανόμενης προσπάθειας αξιοποίησης των όρων αποθήκευσης, αναζήτησης, επιλογής, αξιοποίησης και επαναχρησιμοποίησης, διαδικασίες που προσδιορίζονται από τις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας και τις δυνατότητες των ψηφιακών τεχνολογιών.

Φιλοξενεί **μαθησιακά αντικείμενα**, όπως πειράματα, διαδραστικές προσομοιώσεις, διερευνήσεις, εικόνες, εκπαιδευτικά παιχνίδια, 3D χάρτες, ασκήσεις και άλλα. Περιλαμβάνει τη συλλογή με τα περίπου 7.000 μαθησιακά αντικείμενα των εμπλουτισμένων διαδραστικών σχολικών εγχειριδίων, καθώς και συλλογές με επιλεγμένα αντικείμενα που έχουν αναπτυχθεί στο πλαίσιο διαφόρων δράσεων του ΥΠΑΙΘ ή άλλων φορέων. Όλα τα μαθησιακά αντικείμενα διατίθενται ελεύθερα με την άδεια Creative Commons CC BY-NC-SA, υλοποιώντας την εθνική στρατηγική για το ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο και προωθώντας τη χρήση των ανοιχτών εκπαιδευτικών πόρων (OER) για τα σχολεία.

Το εννοιολογικό πλαίσιο σχεδιασμού και ανάπτυξης της Ομάδας Ιστορίας

Η ένταξη των ΤΠΕ στο πλαίσιο της σχολικής ιστορίας συνδέεται με την αξιοποίηση νοητικών εργαλείων και εφαρμογών που εμπλέκουν στη διερεύνηση αυθεντικών, πολύπλοκων και

πραγματικών προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων (Fontana, 1997; Gibson, 2004), ενθαρρύνουν την ιστορική διερεύνηση με τη διαμόρφωση και τη διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων, την επερώτηση ιστορικών τεκμηρίων, και τη διαμόρφωση ερμηνειών, τη σύνθεση και την ανασύνθεση του ιστορικού υλικού, διευκολύνουν τη νοητική αναδημιουργία, την ενσυναισθησιακή προσέγγιση των ανθρώπων τους παρελθόντος, βοηθούν στη διάκριση μεταξύ της πληροφορίας, των τεκμηρίων, των γεγονότων, της αλήθειας και της εγκυρότητας, εκλεπτύνουν την κατανόηση σημαντικών αρχών και εννοιών, παρουσιάζοντας τις απόψεις και προοπτικές τους σε ένα παγκόσμιο κοινό επιτρέπουν τη δημιουργία διεπιστημονικών προσεγγίσεων και διασυνδέσεων (Munro, 2000). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ σχετίζεται άμεσα με την προοπτική να καταστεί το μάθημα της ιστορίας πιο ελκυστικό, να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών και των μαθητριών και να δημιουργήσει τα κατάλληλα κίνητρα για την άμεση και ενεργή συμμετοχή τους (Heafner, 2004; Timmins, 2006), ενώ, κοινός τόπος των βιβλιογραφικών αποτελεί η απομάκρυνση από τις κυρίαρχες δασκαλοκεντρικές στρατηγικές του παρελθόντος (Doolittle & Hicks, 2003; Swan & Hicks, 2007; Zhao, 2007).

Η εισαγωγή των ΤΠΕ συνδέεται με τη διαμόρφωση ενός νέου περιβάλλοντος μάθησης ή καλύτερα με τη συν-διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος κριτικής σκέψης, όπου αναπτύσσονται στρατηγικές και μέθοδοι οι οποίες υποστηρίζουν τη διερευνητική μάθηση και την επίλυση προβλημάτων (Crocco, 2001). Η ενίσχυση της κριτικής σκέψης σχετίζεται άμεσα με την εμπλοκή στην επεξεργασία πολλαπλού ιστορικού υλικού, στο φως νέων μεθοδολογικών διαδικασιών, με την άσκηση στην ανάγνωση και στην παραγωγή λόγου σε μη γραμμικά περιβάλλοντα -σύμφωνα με τις δυνατότητες και το βηματισμό των υποκειμένων μάθησης, και με τη συμμετοχή σε δημόσια διαβούλευση ιδεών και απόψεων ως ομιλητές, ακροατές ή και συγγραφείς (Bass, 1998; Gibson, 2004). Η μετακίνηση του υποκειμένου μάθησης στο κέντρο της ιστορικής διδασκαλίας αποτελεί προμήνυμα σημαντικής αλλαγής που σχετίζεται με την ψηφιακή ιστορία, στην προσπάθεια των υποκειμένων μάθησης να εργασθούν με τρόπο συμβατό με την κουλτούρα τους, τις προηγούμενες γνώσεις, ιδέες και εμπειρίες τους, να εξερευνήσουν όψεις της δημιουργικότητάς τους και να βελτιώσουν πτυχές της κατανόησης, τόσο του ιστορικού παρελθόντος, όσο και του παρόντος, εμπλεκόμενα σε διαδικασίες ανάλυσης, ερμηνείας και παραγωγής νοήματος (Doolittle & Hicks, 2003; Berson & Balyta, 2004).

Σημαντική παράμετρος της εισαγωγής της τεχνολογίας στην ιστορική εκπαίδευση αναφέρεται στην πρόσβαση του απαραίτητου ιστορικού υλικού, ως αναγκαία συνθήκη για την υποστήριξη της διερευνητικής ιστορικής μάθησης (Bass, 1998; Ρεπούση, 1999; Tardif, 1999; VanFossen & Shiveley, 2000; Randall, 2003; Haydn, 2005), πρακτική που βοηθά στην αποκέντρωση της γνώσης και δημοκρατικοποιεί τις διαδικασίες πρόσβασης και πρόσκτησης της ιστορικής γνώσης (Ayers, 1999; Tebeau, 2003; Bolick, 2006). Η δυνατότητα πρόσβασης σε πλούσιο ιστορικό υλικό, εξαιτίας της ραγδαίας ανάπτυξης του παγκόσμιου ιστού, συνδυάζεται με πρακτικές παραμέτρους του εγχειρήματος όπως είναι η ταχύτητα, η εξοικονόμηση χρόνου, η κατάργηση των γεωγραφικών περιορισμών, η απαίτηση λιγότερου κόπου και οικονομικών εξόδων, η συνεχής ενημέρωση και επικαιροποίηση των πληροφοριών (Tardif, 1999; Randall, 2003; Tebeau, 2003; Tally, 2007).

Η δυνατότητα πρόσβασης, η ανάπτυξη των εργαλείων αναζήτησης και η υπερκειμενική διάσταση των ιστορικών πόρων (resources) έχουν αλλάξει κατά πολύ τη φύση ιστορικής διερεύνησης και τις σχέσεις των μαθητών και των μαθητριών με το ίδιο το ιστορικό υλικό και την προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος (Ayers, 1999; Lee & Molebash, 2004), καθώς «Το διαδίκτυο συνιστά μια τεράστια δεξαμενή ιστορικών πηγών, ένα απροσδιόριστων διαστάσεων εικονιστικό αρχείο το οποίο επεμβαίνει δυναμικά στην ιστορική μάθηση, αναιρώντας τις εγγενείς για το σχολικό μάθημα περιοριστικές συνθήκες της αναζήτησης πηγών» (Ρεπούση, 2007).

Η προσαρμογή του ιστοριογραφικού υλικού συγκροτεί το αναγκαίο εκπαιδευτικό υλικό που είναι απαραίτητο για διδακτικές εφαρμογές διερευνητικού χαρακτήρα. Η έννοια του εκπαιδευτικού υλικού αναφέρεται στην ιδέα υπέρβασης των ιστορικών πηγών ως εργαλείων και τη δημιουργία του κατάλληλου παιδαγωγικού περιβάλλοντος μάθησης για την ιστορική κατανόηση. Ως εκπαιδευτικό υλικό περιγράφεται το σύνολο των υλικών που είναι απαραίτητα για την λειτουργία της τάξης ως ενός εν δυνάμει εργαστηρίου ιστορίας που ερευνά, μελετά και επεξεργάζεται ιστορικές πηγές. Είναι το συνολικό υλικό που επιτρέπει στις ομάδες μαθητών και

μαθητριών να θέτουν ιστορικά ερωτήματα και να προχωρούν στην απάντηση τους μέσα από διερευνητικές διαδικασίες μάθησης. Κατ' αυτό τον τρόπο το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να περιλαμβάνει στοιχεία που είναι αποδεκτά ιστορικά, παιδαγωγικά συμβατά και να προσβλέπει στη λειτουργικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Τσιβάς, 2007).

Ο ψηφιακός εμπλουτισμός συνομιλεί απόλυτα με τις προσπάθειες ανάδειξης του γνωστικού αντικειμένου με τη συνέργεια ηλεκτρονικών μαθησιακών περιβαλλόντων, όπως προσδιορίζεται από τις εκφάνσεις της ψηφιακής ιστορίας (digital history) (Cohen & Rosenzweig, 2006). Η πολυμορφία των υπολογιστικών εργαλείων συνεισφέρει πλήθος διδακτικών προσεγγίσεων σε συνδυασμό με κατάλληλες στρατηγικές μάθησης που υπογραμμίζουν την πρόταξη των στόχων και των επιδιώξεων της ιστορίας, καθώς η εισαγωγή της τεχνολογίας δεν σχετίζεται μόνο με ζητήματα της τεχνολογίας, αλλά κυρίως με το περιεχόμενο και τις αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές που θα πρέπει να ακολουθηθούν σε κάθε γνωστικό αντικείμενο. Την αρχική ευφορία που επικράτησε, εξαιτίας των υποσχέσεων της τεχνολογίας, διαδέχεται μια απαισιόδοξη εξέλιξη αξιοποίησής της στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, η οποία πρέπει εκ νέου να τεθεί σε ρεαλιστική βάση (Berson & Balyta, 2004). Σημαντικοί λόγοι των αντιφάσεων που απαντώνται σχετίζονται με την αποδοχή αναπόδεικτων παραδοχών για την ιστορία και την τεχνολογία και τη δυσκολία αξιολόγησης της ιστορικής επιστημονικής γνώσης, καθώς είναι λιγότερο διαισθητική και απλή από ότι η πρακτική της απομνημόνευσης μιας έτοιμης ιστορικής «αλήθειας». Η αποδοχή των θεωρητικών και ερευνητικών παραμέτρων της διδακτικής της ιστορίας επιτρέπει τη διαμόρφωση ασφαλούς επιστημονικής ιστορικής διαδρομής και συστοίχιση με τις σύγχρονες αρχές της παιδαγωγικής και των θεωριών μάθησης. Πολλές εφαρμογές σχεδιάζονται χωρίς την απαραίτητη ιστορική και παιδαγωγική διάσταση, και δεν εισάγουν στοιχεία αβεβαιότητας ή αμφισβήτησης ώστε να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες της ιστορικής σκέψης (Τσιβάς, 2011).

Προς αυτή την κατεύθυνση σκοπός της διαδικασίας εμπλουτισμού και δημιουργίας νέων μαθησιακών οντοτήτων της Ομάδας Ιστορίας, στο πλαίσιο του «Φωτόδεντρου», αποτελεί η προώθηση της διερευνητικής και συνεργατικής ιστορικής μάθησης, με την αξιοποίηση πρωτογενούς υλικού και την ανάπτυξη διαφοροποιημένων διαδρομών, η προσέγγιση των εννοιών της διαθεματικότητας, της πολυτροπικότητας και της διακειμενικότητας με τη χρήση και αξιοποίηση διαφορετικών κειμένων από γνωστικά αντικείμενα που συνομιλούν και προσανατολίζουν μια συνολική προσέγγιση της ανθρώπινης δημιουργίας, και η ανάπτυξη και καλλιέργεια όψεων του προσδοκώμενου ιστορικού και ψηφιακού εγγραμματισμού. Η χρήση των συνοδευτικών μεταδεδομένων, με σαφείς διδακτικές πρακτικές αρθρώνουν σαφές πλαίσιο διδακτικής αξιοποίησης των Μαθησιακών Αντικειμένων με σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις. Το αποτέλεσμα θα κριθεί από την αποδοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας και θα εξαρτηθεί από τους τρόπους αξιοποίησης στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

Για το σχεδιασμό και υλοποίηση των ΜΑ πέρα από τις παιδαγωγικές και διδακτικές παραμέτρους λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες όψεις του περιεχομένου κάθε ιστορικής περιόδου, καθώς πολύ συχνά το περιεχόμενο καθοδηγεί παρόμοιες διαδικασίες. Η επιλογή των θεματικών πεδίων έρχεται να καλύψει σημαντικές όψεις της πολιτικής, κοινωνικής, οικονομικής και πολιτιστικής ζωής της περιόδου, να διαμορφώσει ένα πλαίσιο νοηματοδότησης ιστορικών φαινομένων και γεγονότων της περιόδου, και να παρωθήσει στην ιστορική σκέψη και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων διερευνητικής μάθησης.

Η Διδακτική αξιοποίηση

Η διδακτική αξιοποίηση των παρεχόμενων ψηφιακών πόρων διαμορφώνει νέες δυνατότητες για το μάθημα της ιστορίας και δεν πρέπει να εκληφθεί ως μια επιπλέον πηγή εκπαιδευτικού υλικού, η οποία περιορίζεται στην πρόσβαση και στη συλλογή πληροφοριών. Οι παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές και βιβλιοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας κυριαρχούν στη σχολική μαθησιακή διαδικασία και η τεχνολογία τυπικά αφομοιώνεται στους υπάρχοντες ρόλους και λειτουργίες και ελάχιστα συνεισφέρει στη μεταμόρφωση της διδασκαλίας και της μάθησης κατά τη διάρκεια της αξιοποίησής της. Προς αυτή την

κατεύθυνση κρίνεται απαραίτητη η συμπόρευση με τις παραδοχές και τις ερευνητικές προσεγγίσεις της διδακτικής της ιστορίας που συνεχώς πληθαίνουν και αναφέρονται στη θετική συμβολή και αποτελεσματικότητα της τεχνολογίας η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί σε πληθώρα διδακτικών προοπτικών (Diem, 2000; Munro, 2000; Mason et al., 2000; Lee, 2002; Milson, 2002; Doolittle & Hicks, 2003; Cantu & Warren, 2003; Staley, 2004; Whitworth & Berson, 2003; Berson & Balyta, 2004; Lee et al., 2006; Saye & Brush, 2006; Robinson & McKnight 2006; Friedman & Heafner, 2007; McCormick, 2008).

Η έννοια των ΜΑ μορφοποιεί με σαφή τρόπο τις προσπάθειες της εκπαιδευτικής κοινότητας να αφομοιώσει τις δυνατότητες των ΤΠΕ στο πλαίσιο σαφούς παιδαγωγικού και διδακτικού πλαισίου, το οποίο αρθρώνεται με το σύνολο των συνοδευτικών παιδαγωγικών, διδακτικών, τεχνικών και νομικών μεταδεδομένων, διαμορφώνοντας αυτόνομες ψηφιακές οντότητες οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν και να επαναχρησιμοποιηθούν σε διαφορετικά διδακτικά και μαθησιακά περιβάλλοντα, ικανοποιώντας σημαντικές παραμέτρους της ψηφιακής/ηλεκτρονικής μάθησης, και να συνεισφέρουν: α) στην πρόσβαση σε πλούσιο ιστορικό υλικό και τη δυνατότητα εμπλοκής με πολλαπλά αυθεντικά και πολυτροπικά κείμενα και υπερμεσικές εφαρμογές, β) στην ενίσχυση και διεύρυνση του προγράμματος σπουδών, γ) στη διαμόρφωση μορφών διδασκαλίας που ενδυναμώνουν το ενδιαφέρον των υποκειμένων, δημιουργούν κίνητρα και διαμορφώνουν θετικές στάσεις για το γνωστικό αντικείμενο και το σχολείο, δ) στη διαμόρφωση πιο ουσιαστικής, ενεργητικής και διαδραστικής μαθησιακής διαδικασίας, ε) στην υποστήριξη αυθεντικής ιστορικής έρευνας και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ιστορικής διερεύνησης, στ) στην ανάπτυξη καινοτόμων εφαρμογών, οι οποίες ενισχύουν τις δεξιότητες διαχείρισης της πληροφορίας, ζ) στη σύγκριση και αξιολόγηση διαφορετικών προοπτικών και στην παρουσίαση δεδομένων, η) στη διαμόρφωση περιβαλλόντων που επιτρέπουν την ανάπτυξη της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, θ) στην ανάπτυξη και καλλιέργεια κριτικής σκέψης, ι) στη λήψη αποφάσεων, ια) στην επίλυση προβλημάτων και στην απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων, ιβ) στη διεύρυνση των μορφών επικοινωνίας, ιγ) στην ανάπτυξη του διαλόγου και της επιχειρηματολογίας, ιδ) στην ενδυνάμωση της πολυπολιτισμικής επίγνωσης, και ιε) στη συσχέτιση της ένταξης της τεχνολογίας με την αποδοχή και αξιοποίηση εποικοδομητικών στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης.

Στο πλαίσιο της προηγηθείσας τυπολογίας η ομάδα εργασίας επιλέγει συγκεκριμένες στρατηγικές ανάπτυξης που στοχεύουν:

α) στην παρουσίαση ιστορικών θεμάτων, με την αξιοποίηση της πολυμεσικής και διαδραστικής δυνατότητας των ΤΠΕ, στο πλαίσιο διαμόρφωσης πολλαπλών μαθησιακών αναπαραστατικών εμπειριών που μπορούν να λειτουργήσουν στη διαμόρφωση περιβάλλοντος εκκίνησης της μαθησιακής διαδικασίας, και να υποβοηθήσουν στην κατανόηση θεμάτων, διαδικασιών και εννοιών της ιστορικής εκπαίδευσης, στην προοπτική να καταστεί το μάθημα της ιστορίας πιο ελκυστικό, να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών και των μαθητριών και να δημιουργήσει τα κατάλληλα κίνητρα για την άμεση και ενεργή συμμετοχή τους.

- *Ο ιππόδρομος της Κωνσταντινούπολης*: http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/9130
- *Η ηγεμονία της Αθήνας*: http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/9160
- *Ο αρχαιοελληνικός ναός*: http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/8816

β) στην καλλιέργεια και ανάπτυξη της διερευνητικής ιστορικής μάθησης, με τη διαμόρφωση μαθησιακών περιβαλλόντων κριτικής σκέψης που αναπτύσσουν στρατηγικές και μεθόδους, υποστηρίζουν τη διερευνητική μάθηση και την επίλυση προβλημάτων, και ενθαρρύνουν την αποδοχή εποικοδομητικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Διαδικασίες που υποχρεώνουν τα υποκείμενα μάθησης να εμπλακούν στην επεξεργασία πολλαπλού ιστορικού υλικού, στο πλαίσιο ανάδειξης της ιστορικής σκέψης των υποκειμένων και επίτευξης του προσδοκώμενου ιστορικού και ψηφιακού εγγραμματισμού.

- *«Ανάγνωση», Χρυσόβουλου*: http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/9156

- *Περί αρχαιοτήτων*: http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/8686
- *Γ. Φραντζή, Χρονικόν*: http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/8353

δ) στη δημιουργία και σύνθεση, με τη διαμόρφωση και την ανάπτυξη μαθησιακών αντικειμένων τα οποία διαμορφώνουν τρόπους δημιουργίας όψεων κατανόησης ιστορικών φαινομένων και οδηγούν σε διαδικασίες σύνθεσης συγκεκριμένων ιστορικών θεμάτων – ερωτημάτων, με τρόπους που οδηγούν στην κατανόηση της φύσης της ιστορίας ως επιστήμης και επιτρέπουν την συνομιλία με το παρελθόν με διαδικασίες που το καθιστούν ιστορικό.

- *Ο ανδριάντας του Ιουστινιανού*: http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/8590
- *Το μινωικό αριθμητικό σύστημα*: http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/9348
- *Ο Πελοποννησιακός πόλεμος*: http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/9314
- *Σήμα Φρασίκλειας*: http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/8967

Η διδακτική αξιοποίηση των παρεχόμενων ψηφιακών πόρων διαμορφώνει νέες δυνατότητες, καθώς επιτρέπει πολλαπλότητα τόσο διδακτικών όσο και μαθησιακών προσεγγίσεων, που ενισχύουν την κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος και απομακρύνουν από την παραδοσιακή δομή του έντυπου λόγου και του τρόπου που αυτό έχει εγκατασταθεί στις συνήθεις και στους τρόπους εννόησης της ιστορικής διαδικασίας.

Οι **εκπαιδευτικοί** μπορούν να σχεδιάσουν διδακτικές προσεγγίσεις με την αξιοποίηση του απαραίτητου ιστορικού πλαισίου διαμορφώνοντας νέες πρακτικές σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δημιουργώντας κατάλληλα περιβάλλοντα εκκίνησης διερευνητικών διεργασιών της σχολικής τάξης, επιτρέποντας την επεξεργασία ιστορικών πηγών, υποβοηθώντας την κατανόηση ιστορικών φαινομένων και εννοιολογήσεων και διαμορφώνοντας το πλαίσιο ουσιαστικής ανατροφοδότησης, αναπτύσσοντας μεταγνωστικές διαδικασίες και στρατηγικές.

Οι μαθητές και μαθήτριες μπορούν να εμπλακούν σε αυτόνομες μαθησιακές διαδικασίες, με τρόπους που συνάδουν στις ιδιαίτερες δυνατότητες και ενδιαφέροντά τους, ικανοποιώντας ατομικές και ομαδικές διδακτικές διαδικασίες, τόσο εντός, όσο και εκτός της σχολικής τάξης, στην προοπτική δημιουργίας κοινοτήτων μάθησης, συνεισφέροντας στην επικοινωνία με ευρύτερους φορείς, καλλιεργώντας ερμηνευτικές προσεγγίσεις και δυνατότητες απόδοσης νοήματος, αναπτύσσοντας ουσιαστικές μορφές ανατροφοδότησης και άμβλυνσης παρανοήσεων, στρεβλώσεων και ιστορικών στερεοτύπων.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εισήγηση γίνεται παρουσίαση του εννοιολογικού πλαισίου σχεδιασμού και υλοποίησης ΜΑ για το μάθημα ιστορίας στο ελληνικό σχολείο, καθώς και προτάσεις διδακτικής αξιοποίησής τους. Τα ΜΑ αντιμετωπίζονται ως διδακτικές ψηφίδες διερευνητικής μάθησης, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο άτυπων όσο και τυπικών μορφών εκπαίδευσης στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης. Το πλαίσιο αυτό αποσαφηνίζει τους τρόπους χρήσης και αξιοποίησης των Μαθησιακών Αντικειμένων για το μάθημα της ιστορίας σε εκπαιδευτικούς και μαθητές στην προοπτική ενδυνάμωσης της ιστορικής μάθησης και της ιστορικής κουλτούρας. Η διευκόλυνση της διερευνητικής μάθησης, η ενθάρρυνση εποικοδομητικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων, και η διάδοση γνωστικών αναπαραστάσεων σε διαφορετικά περιβάλλοντα, αναφέρονται στις σημαντικές συνεισφορές της τεχνολογίας στη μαθησιακή διαδικασία. Η οπτική της ίδιας της φύσης της επιστήμης της ιστορίας βοηθά στον καθορισμό του τρόπου εμπλοκής των παιδιών με τις δυνατότητες των ΤΠΕ, ενισχύοντας τη μαθησιακή διαδικασία. Οι εφαρμογές των ΤΠΕ θα πρέπει να αναπτύσσουν έγκυρη ιστορική γνώση, να υποστηρίζουν και να ενθαρρύνουν τη διερευνητική μάθηση και την αξιοποίηση των ιστορικών πηγών, να επιτρέπουν την ανάπτυξη των ιστορικών εννοιών της αιτιότητας, της αλλαγής και του ιστορικού χρόνου, και τέλος, να βοηθούν στην οργάνωση και στην επικοινωνία των ιστορικών ευρημάτων.

Αναφορές

Ally, M. (2004). Designing effective learning objects. In R. McGreal (Ed.), *Online education using learning objects* (pp.87-97). London: Routledge Falmer

Ayers, E. L. (1999). *History in hypertext.* Retrieved May 23, 2015 from http://www.vcdh.virginia.edu/Ayers.OAH.html.

Bass, R. (1998). Engines of Inquiry: Teaching, Technology, and Learner-Centered Approaches to Culture and History, in American Studies Crossroads Project, *Engines of Inquiry: A Practical Guide for Using Technology in Teaching American Culture*.

Berson, M. J., Lee, J. K., & Stuckart, D. W. (2001). Promise and practice of computer technologies in the social studies: a critical analysis. In W. B. Stanley (Ed.), *Critical Issues in Social Studies Research for the 21st Century* (pp.209-229). Greenwich, Conn.: Information Age Publishing.

Berson, M., & Balyta, P. (2004). Technological thinking and practice in the social studies: Transcending the tumultuous adolescence of reform. *Journal of Computing in Teacher Education,* 20(4), 141-150.

Bolick, C. M. (2006). Digital Archives: Democratizing the Doing of History. *International Journal of Social Education* 21(1), 122-134.

Cantu, A. D., & Warren, W. J. (2003). *Teaching History in the Digital Classroom.* New York: M.E. Sharpe.

Cohen, D. & Rosenzweig, R. (2006). *Digital History: A Guide to Gathering, Preserving, and Presenting the Past on the Web.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Condie, R., Munro, B., Seagraves, L., & Kenesson, S. (2007). *The impact of ICT in schools – a landscape review.* BECTA. Retrieved May 23, 2015 from http://publications.becta.org.uk/display.cfm?resID=28221.

Crocco, M. (2001). Leveraging constructivist learning in the social studies classroom: A response to Mason, Berson, Diem, Hicks, Lee, and Dralle. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education,* 1(3), 386-394.

Crowe, A., & van 't Hooft, M. (2006). Technology and the prospective teacher: Exploring the use of the TI-83 handheld devices in social studies education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6(1), 99-119.

Diem, R. (2000). Can It Make a Difference? Technology and the Social Studies. *Theory and Research in Social Education*, 28(4), 493-501.

Doolittle, P. E., & Hicks, D. (2003). Constructivism as a theoretical foundation for the use of technology in social studies. *Theory and Research in Social Education*, 31(1), 72-104.

Downes, S. (2004). Learning objects. Resources for learning. In R. McGreal (Ed.) (2004). *Online Education using Learning Objects* (pp21-31). London & New York: Routledge.

Fontana, L. A. (1997). Online learning communities. Implications for the social studies. In P. Martorella (ed.), *Interactive Technologies and the Social Studies* (pp.1-26). New York: State University of New York Press.

Francis, D. & Murphy, E. (2008). Instructional designers' conceptualisations of learning objects. *Australasian Journal of Educational Technology, 24*(5), 475-486

Friedman, A. M., & Hicks, D. (2006). The state of the field: Technology, social studies, and teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6(2), 246-258.

Friesen, N. (2004). Three objections to learning objects. In R. McGreal (Ed.) (2004). *Online Education using Learning Objects* (pp.59-70). London & New York: Routledge.

Gibson, E. S. (2004). How can social studies teachers best use the internet with young learners? *Canadian Social Studies* 39(1). Retrieved May 23, 2015 from http://www2.education.ualberta.ca/css/Css_39_1/

Harris, J. (2005). Our agenda for technology integration: It's time to choose. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 5(2), 116-122.

Haydn, T. (2005). What do they do with the information? Computers in the history classroom: some lessons from the UK. *ICTs in History Education in Countries of South-Eastern Europe* (pp.7-23). UNESCO, Institute for Information Technologies in Education.

Heafner, T. (2004). Using technology to motivate students to learn social studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(1), 42-53.

Hofer, M. & Swan, K. O. (2006). Standards, Firewalls, and General Classroom Mayhem: Implementing Student-Centered Technology Projects in the Elementary Classroom, *Social Studies Research and Practice* 1(1), 120-144.

Lee, F.(2011). Learning Object Standards in Education: Translating Economy into Epistemic Atomism. *Science as Culture, 4*(20), 513-533

Lee, J. K., Doolittle, P. E., & Hicks, D. (2006). Social Studies and History Teachers' Uses of Non-Digital and Digital Historical Resources, *Social Studies Research and Practice* 1(3), 291-311.

Lee, J. K. & Molebash, P. (2004). Using digital history for positive change in social studies education. *Journal of Computing in Teacher Education*, 20(4), 153-157.
Lee, J. K. (2002). Digital history in the history/social studies classroom. *The History Teacher,* 35(4), 503-518.
Marri, A. R. (2005). Educational technology as a tool for multicultural democratic education: The case of one US history teacher in an under-resourced high school. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education,* 4(4), 395-409.
Martorella, P. (1997). Technology and social studies – or: Which way to the sleeping giant? *Theory and Research in Social Education,* 25(4), 511-514.
Mason, C., Berson, M., Diem, R., Hicks, D., Lee, J., & Dralle, T. (2000). Guidelines for using technology to prepare social studies teachers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education,* 1(1), 107-116.
McCormick, T. M. (2008). Historical Inquiry with Fifth Graders: An Action research Study. *Social Studies Research and Practice* 3(2), 119-129.
McGlinn, M. (2007). Using the "Documenting the American South" digital library in the social studies: A case study of the experiences of teachers in the field. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 7*(1), 529-553.
McGreal R. (2004). Learning Objects: A Practical Definition. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 1(9), 21-32.
McGreal, R. (2008). A Typology of Learning Object Repositories. In *Handbook on Information Technologies for Education and Training International Handbooks on Information Systems* (pp 5-28). Verlag Heidelberg: Springer
Milson, A. J. (2002). The Internet and inquiry learning: integrating medium and method in a sixth grade social studies classroom. *Theory and Research in Social Education*, 30(3), 330-353.
Munro, R. (2000). Exploring and explaining the past: ICT and history. *Educational Media International*, 37(4), 251-256.
Randall, I. (2003). Using ICT to develop historical understanding and skills. In T. Haydn & C. Councell (Eds.). *History, ICT and Learning in the Secondary School* (pp.176-192). London: RoutledgeFalmer.
Retalis, S. (2004). Usable and interoperable e-learning resources and repositories. In S. Mishra & R.C. Sharma (Eds.), *Interactive multimedia in education and training* (pp.249-269). London: IGI Global.
Robinson, C., & McKnight, D. (2006). WWW and multicultural democracy: Evaluating U.S. history websites. In S. Barab, K. Hay, & D. Hickey (Eds.). *Making a Difference: The Proceedings of the 7th International Conference of the Learning Sciences* (pp.592-598). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Sampson, D. G., & Zervas, P. (2011). A Workflow for Learning Objects Lifecycle and Reuse: Towards Evaluating Cost Effective Reuse. *Educational Technology & Society*, *14* (4), 64-76.
Saye, J. W., & Brush, T. (2006). *Supporting Problem-based Historical Inquiry with Technology-Enhanced Learning Environments*. Presented at the annual meeting of the College and University Faculty Association. Washington, D.C.
Staley, D. J. (2004). Adopting Digital Technologies in the Classroom: 10 Assessment Questions. *Educause quarterly* 27(3), 20-26.
Swan, K., & Hicks, D. (2007). Through the democratic lens: The role of purpose in leveraging technology to support historical inquiry in the social studies classroom. *International Journal of Social Education,* 21(2), 142-168.
Tally, B. (2007). Digital technology and the end of social studies education. *Theory and Research in Social Education,* 35(2), 305-321.
Tardif, J. (1999). *The challenges of the information and communication technologies facing history teaching.* Strasbourg: Council of Europe Publishing.
Tebeau, M. (2003). Pursuing E-Opportunities in the History Classroom. *The Journal of American History* 89(4), 1489-1494.
Timmins, G. (2006). The future of learning and teaching in social history: The research approach and employability. *Journal of Social History,* 39(3), 829-842.
VanFossen, P. & Shiveley, J. M. (2000). Using the Internet to Create Primary Source Teaching Packets. *The Social Studies,* 91(6), 244-252.
Waring, S. M. (2007). Informing preservice teachers about multiple representations of historical events. *Social Studies Research and Practice*, 2(1), 49-57.
Whitworth, S., & Berson, M. (2003). Computer technology in the social studies: An examination of the effectiveness literature (1996-2001). *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education,* 2(4), 472-509.

Wiley, J. & Ash, I. (2005). Multimedia Learning in History. In R. Mayer (Ed.). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp.375-391). Cambridge University Press.

Wiley, D. (2008). The Learning Objects Literature. In Spector, J. M., Merrill, M. D., Van Merrienboer, J., & Driscoll, M. P. (Eds.). *Handbook of Research Educational Communications and Technology* (p. 345-353). New York: Taylor and Francis.

Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83, 73-87.

Yeager, E. A., & Morris, W. J. (1995). History and computers: The views from selected social studies journals. *Social Studies*, 86(6), 277-282.

Zhao, Y. (2007). Social studies teachers' perspectives of technology integration. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15(3), 311-333.

Ρεπούση, Μ. (1999). Νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ιστορίας: η περίπτωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Στο Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων. *Θεωρητικά προβλήματα και διδακτικές της ιστορίας.* Σεμινάριο 21, 244-267.

Ρεπούση, Μ. (2007). Ιστορικός εγγραμματισμός: Σχολικά Εγχειρίδια. Στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.). *Σχολικός εγγραμματισμός* (σσ.393-419). Αθήνα: Γρηγόρη.

Τσιβάς, Α. (2007), Τα εγχειρίδια ιστορίας ως εργαλεία ιστορικού εγγραμματισμού. Στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.). *Σχολικός εγγραμματισμός* (σσ.583-594). Αθήνα: Γρηγόρη.

Τσιβάς, Α. (2011). Παιδαγωγική αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ στην ιστορική εκπαίδευση: Θεωρητικές και ερευνητικές εκδοχές και προσεγγίσεις. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 4(1-3), 5-20.

Πρόταση διδασκαλίας για την επεξεργασία εικόνας με το ελεύθερο λογισμικό Gimp στο Γυμνάσιο

Κοκκόρη Αθηνά
Καθηγήτρια Πληροφορικής, 6ο Γυμνάσιο Χαϊδαρίου,
athinako@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι η παρουσίαση μιας εκπαιδευτικής προσέγγισης διδασκαλίας για την επεξεργασία εικόνας με το λογισμικό Gimp στο Γυμνάσιο. Το πρόγραμμα επεξεργασίας εικόνας Gimp θεωρείτε ιδανικό γιατί είναι ανοικτού κώδικα και επομένως δωρεάν και ταυτόχρονα παρέχει φιλικό περιβάλλον προς το χρήστη. Η διδασκαλία της επεξεργασίας εικόνας πραγματοποιείται με τη χρήση φύλλων εργασίας που περιλαμβάνουν μια σειρά δραστηριοτήτων, διαβαθμισμένης δυσκολίας που καλύπτουν ικανοποιητικά τις ανάγκες του μαθήματος και είναι σύμφωνες με τη θεωρία του οικοδομισμού και τις αρχές τις ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Κρίνοντας από τις επιδόσεις και τον ενθουσιασμό των μαθητών, τα αποτελέσματα της εν λόγω διδασκαλίας φαίνεται να είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά.

Λέξεις κλειδιά: Επεξεργασία εικόνας, Gimp, Ελεύθερο λογισμικό

Εισαγωγή

Η επεξεργασία εικόνας είναι μια αναγκαιότητα για όλους μας αφού με τη χρήση ψηφιακών φωτογραφικών μηχανών και κινητών, τα οποία πλέον λειτουργούν και ως εργαλεία λήψης φωτογραφιών, συγκεντρώνουμε μεγάλες ποσότητες ψηφιακών εικόνων. Στη συνέχεια, πολλές από τις εικόνες αυτές, θα πρέπει να τις βελτιώσουμε με το κατάλληλο λογισμικό έτσι ώστε να τις χρησιμοποιούμε στη δημιουργία πολυμέσων.

Στην εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στο Γυμνάσιο, η επεξεργασία εικόνας προβλέπεται να διδαχθεί στα παιδιά στο μάθημα της Πληροφορικής στη Β' Τάξη στο Κεφάλαιο 3 το οποίο αναφέρεται στα πολυμέσα.

Ένα πολύ καλό πρόγραμμα Επεξεργασίας Εικόνας είναι το Gimp το οποίο είναι λογισμικό ανοικτού - ελεύθερου κώδικα και λειτουργεί σε όλα τα Λειτουργικά Συστήματα (Windows, Linux, Unix & MacOS). Τα βασικά του πλεονεκτήματα που το καθιστούν ιδανικό για την εκπαίδευση είναι πως είναι δωρεάν, απευθύνεται σε χρήστες κάθε επιπέδου, αρχάριους και προχωρημένους, έχει ένα ιδιαίτερα φιλικό προς το χρήστη περιβάλλον, θεωρείται «ελαφρύ» και γρήγορο σε σχέση με άλλα παρόμοια λογισμικά και τέλος είναι επεκτάσιμο μέσω plugins καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως πρόγραμμα δημιουργίας και επεξεργασίας σχεδιοκίνησης μέσω του Gimp Animation Package (GAP). Με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά, καταλήγουμε με ασφάλεια στο συμπέρασμα πως είναι ένα πρόγραμμα που δεν έχει να ζηλέψει τίποτα από τα αντίστοιχα ακριβά λογισμικά του εμπορίου.

Χρησιμοποιώντας, λοιπόν, το Gimp και λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης όπου, κατά τη Βοσνιάδου (2001), αναγνωρίζουν τους βασικούς παράγοντες που ευνοούν τη μάθηση, δηλαδή την ενεργητική συμμετοχή, τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευόμενων καθώς και τη χρήση δραστηριοτήτων που να έχουν νόημα, προσπαθήσαμε να διδάξουμε την επεξεργασία εικόνας στο Γυμνάσιο μέσα από φύλλα εργασίας που στηρίζονται στις παραπάνω αρχές. Ο τρόπος αυτός μάθησης συνδέεται με σημαντικά ρεύματα της Ιστορίας της Παιδαγωγικής, όπως ο ενεργός ρόλος τους μαθητή στον Piaget (Piaget, 1979), το «learning by doing» του Dewey (Dewey, 1971), τη μάθηση μέσω

ανακάλυψης του Bruner (Bruner, 1960) ή την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία του Vygotsky (Vygotsky, 1978).

Πιο συγκεκριμένα, τα φύλλα εργασίας που χρησιμοποιήθηκαν επιτρέπουν στους μαθητές να μεγιστοποιήσουν τον ενεργό ρόλο τους στη μάθηση ενώ συγχρόνως βοηθούν στην αποφυγή της ανάλυσης της διδασκαλίας από τους καθηγητές δασκάλους σαν μια διαδικασία διαβίβασης γνώσης σε παθητικούς μαθητές. Η εμπλοκή των μαθητών πραγματοποιείται στα πλαίσια ενός δομημένου σχεδίου μαθήματος, ώστε να μην χάνεται το αρχικό ενδιαφέρον και δημιουργούνται αποκλίσεις από τις μαθησιακές επιδιώξεις. Σε κάθε περίπτωση ο καθηγητής πρέπει να φροντίζει ώστε η μάθηση να είναι «ο στόχος» ενώ οι δραστηριότητες είναι ένα πολύ καλό μέσον για να την επίτευξη του (Makrakis, 1998). Επιπλέον, οι επιμέρους δραστηριότητες στοχεύουν σε ξεχωριστές έννοιες που είναι κατάλληλες για την ηλικία, το επίπεδο των παιδιών και το διαθέσιμο χρόνο που μπορούμε να αφιερώσουμε στην επεξεργασία εικόνας. Σε αυτές γίνεται χρήση βασικών εργαλείων, περιγράφονται αναλυτικά τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν οι μαθητές ενώ συνδυάζεται η έμμεση εκμάθηση του λογισμικού πετυχαίνοντας ταυτόχρονα την κατανόηση μιας συγκεκριμένης έννοιας στην επεξεργασία εικόνας.

Διαδικασία εφαρμογής των δραστηριοτήτων

Διδακτική ενότητα: Επεξεργασία εικόνας.
Τάξεις: Β' Γυμνασίου
Εκτιμώμενη διάρκεια: Γυμνάσιο 2 ώρες

Ο **σκοπός** των δραστηριοτήτων είναι να εξοικειωθούν τα παιδιά με τις βασικές δυνατότητες της επεξεργασίας εικόνας χρησιμοποιώντας το λογισμικό Gimp. Οι προσδοκώμενοι **εκπαιδευτικοί στόχοι**, μετά το τέλος των δραστηριοτήτων, είναι οι μαθητές να μπορούν:

Σε επίπεδο γνώσεων

- Να περιγράφουν τους λόγους χρήσης ενός προγράμματος επεξεργασίας εικόνας.
- Να αναγνωρίζουν τα βασικά εργαλεία ενός προγράμματος επεξεργασίας εικόνας.
- Να αξιοποιούν τις δυνατότητες ενός προγράμματος επεξεργασίας εικόνας.

Σε επίπεδο ικανοτήτων

- Να επιλέγουν τα κατάλληλα εργαλεία
- Να χρησιμοποιούν παραγωγικά τις δυνατότητες του προγράμματος επεξεργασίας εικόνας.
- Να διαχειρίζονται το λογισμικό επεξεργασίας εικόνας.
- Να διαχειρίζονται επίπεδα και στρώσεις και να δημιουργούν εικόνα σε τουλάχιστον δύο επίπεδα.

Σε επίπεδο στάσεων

- Να εκτιμούν τη χρήση του Η/Υ στην επεξεργασία εικόνας.
- Να υιοθετούν καλές πρακτικές στην επεξεργασία εικόνας.
- Να εργάζονται ομοδοσυνεργατικά.

Τα **απαραίτητα υλικά** είναι υπολογιστές στους οποίους θα έχουμε εγκαταστήσει ήδη το Gimp και τις εικόνες με τις οποίες θα εργαστούν οι μαθητές και ένας προτζέκτορας.

Για κάθε μαθητή χρειαζόμαστε:

- Δύο φύλλα εργασίας
- Ένα φλασάκι

Οι **εκπαιδευτικές τεχνικές** που επιλέχθηκαν ήταν Ερωτήσεις-Απαντήσεις, Συζήτηση, Καταιγισμός ιδεών, Εισήγηση, Άσκηση, Ομάδες εργασίας.

Εκτέλεση δραστηριοτήτων

1η Διδακτική Ώρα

Εισαγωγή

Κάνοντας σύνδεση με τα προηγούμενα, ζητάμε από τα παιδιά να πουν τον ορισμό των πολυμέσων. Από αυτό προκύπτει ότι η εικόνα είναι κομμάτι των πολυμέσων και ενημερώνουμε τους μαθητές ότι για τις επόμενες δύο ώρες θα ασχοληθούμε με τα βασικά χαρακτηριστικά της εικόνας και κυρίως με την επεξεργασία της. (2 λεπτά)

Κύριο μέρος

Κάνουμε μια σύντομη εισήγηση σε βασικές έννοιες όπως ανάλυση εικόνας, χρώμα (RGB), βάθος χρώματος και υπολογισμός μεγέθους εικόνας. (10 λεπτά)

Στη συνέχεια, ρωτάμε τα παιδιά αν τραβούν φωτογραφίες, αν έχουν επεξεργαστεί κάποιες από αυτές και τι ήταν αυτό που διόρθωσαν. Όσα παιδιά έχουν κάνει έστω και μια μικρή επεξεργασία εικόνας τα ρωτάμε τι πρόγραμμα χρησιμοποίησαν. Τέλος απευθυνόμαστε σε όλα τα παιδιά και θέτουμε το ερώτημα: «Που μπορεί να φανεί χρήσιμη η επεξεργασία εικόνας;». Με καταιγισμό ιδεών καταλήγουμε στις χρήσεις που μπορεί να προσφέρει ένα λογισμικό επεξεργασίας εικόνας. Ενημερώνουμε τους μαθητές πως πρόκειται να δουλέψουμε με το πρόγραμμα Gimp το οποίο είναι δωρεάν, «ελαφρύ» για τον υπολογιστή και δεν έχει να ζηλέψει τίποτα από τα αντίστοιχα επαγγελματικά προγράμματα. Επίσης τους πληροφορούμε πως στο blog (athinakokkori.wordpress.com) μπορούν να βρουν τον αντίστοιχο σύνδεσμο και να το κατεβάσουν. Έπειτα, παρουσιάζουμε σύντομα το περιβάλλον και τα εργαλεία του Gimp με τα οποία θα ασχοληθούμε με τη βοήθεια του προτζέκτορα. (10 λεπτά)

Οι μαθητές κάθονται ανά ομάδες των δύο ατόμων σε κάθε Η/Υ και τους δίνουμε το πρώτο φύλλο εργασίας το οποίο περιέχει 3 δραστηριότητες. Στον προτζέκτορα εμφανίζουμε την πρώτη εικόνα από την πρώτη δραστηριότητα και εξηγούμε ότι θέλουμε να ισιώσουμε τον ορίζοντα της εικόνας πράγμα που θα καταφέρουμε κάνοντας μέτρηση, περιστροφή και περικοπή εικόνας. Τα παιδιά ακολουθούν τα βήματα όπως περιγράφονται στη δραστηριότητα έτσι ώστε να πετύχουν το κατάλληλο αποτέλεσμα. Επιβλέπουμε, βοηθούμε και ενθαρρύνουμε τη συνεργασία μεταξύ τους αλλά και μεταξύ των ομάδων. (13 λεπτά)

Κατόπιν, περνάμε στη δεύτερη δραστηριότητα. Εμφανίζουμε την αντίστοιχη εικόνα στον προτζέκτορα και εξηγούμε πως θα πρέπει να μη φαίνονται τα χωρίσματα των τούβλων πράγμα που μπορεί να γίνει με το εργαλείο κλωνοποίηση. Οι μαθητές εργάζονται σύμφωνα με τα βήματα της δραστηριότητας. Μόλις ολοκληρώσουν, τους ζητάμε να εγκαταστήσουν το Gimp στο δικό τους υπολογιστή και να κάνουν την τρίτη δραστηριότητα στο σπίτι τους. Στο φλασάκι που έχουν μαζί τους, αντιγράφουν την εικόνα της τελευταίας δραστηριότητας ενώ την επόμενη φορά θα πρέπει να φέρουν στο φλασάκι τους το αποτέλεσμα της δουλειάς τους. (10 λεπτά)

2η Διδακτική Ώρα

Εισαγωγή

Κάνοντας σύνδεση με τα προηγούμενα, υπενθυμίζουμε πως ασχολούμαστε με την εικόνα, ρωτούμε τι είναι η ανάλυση εικόνας, το χρώμα (RGB), το βάθος χρώματος και πως γίνεται ο υπολογισμός του μεγέθους της εικόνας. Κατόπιν, ζητάμε από τους μαθητές να εμφανίσουν στον υπολογιστή την εικόνα της τρίτης δραστηριότητας την οποία επεξεργάστηκαν σπίτι τους. Έπειτα τους ρωτάμε αν υπάρχουν απορίες ή δυσκολίες και δίνουμε εξηγήσεις αν χρειαστεί. Ενημερώνουμε τα παιδιά πως σήμερα θα μάθουμε πως θα κάνουμε φωτομοντάζ! (10 λεπτά)

Κύριο μέρος

Οι μαθητές, σε ομάδες των δύο ατόμων ανά Η/Υ, παίρνουν το δεύτερο φύλλο εργασίας το οποίο περιέχει μια δραστηριότητα. Στον προτζέκτορα εμφανίζουμε τις δύο εικόνες από τη δραστηριότητα και εξηγούμε ότι θέλουμε να ενσωματώσουμε το αερόστατο στη φωτογραφία του Λονδίνου. Ενημερώνουμε ότι θα χρησιμοποιήσουμε τα εργαλεία «έξυπνο ψαλίδι» ή «ελεύθερη επιλογή», θα χρειαστούμε το παράθυρο των στρώσεων, θα αποθηκεύσουμε την εικόνα σε μορφή Ping και τέλος θα χρησιμοποιήσουμε το εργαλείο

«μετακίνηση». Τα παιδιά εργάζονται ακολουθώντας τα βήματα της δραστηριότητας (25 λεπτά)

Κατόπιν, τους ζητάμε, στο σπίτι τους, να βρούν δύο φωτογραφίες που να περιέχουν ένα τουλάχιστον πρόσωπο η κάθε μία. Έπειτα να πάρουν το κεφάλι από τη μία φωτογραφία και να το βάλουν στο σώμα της δεύτερης φωτογραφίας και να φέρουν τις φωτογραφίες, αρχικές και τελική, με το φλασάκι τους. Στο χρόνο που απομένει συζητάμε τις απορίες και τις εντυπώσεις τους από το Gimp και την επεξεργασία εικόνας. Επίσης τους ρωτήσαμε αν τους άρεσε το λογισμικό και οι δυνατότητες που προσφέρει, αν τους φάνηκε ενδιαφέρον και αν το θεωρούν δύσκολο. (10 λεπτά)

Πειραματική εφαρμογή

Η προτεινόμενη διαδικασία διδασκαλίας εφαρμόστηκε τη σχολική χρονιά 2014-15 σε τρία τμήματα της Β Γυμνασίου στο 6ο Γυμνάσιο Χαϊδαρίου. Σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα, τα τμήματα χωρίζονται στα δύο στο μάθημα της πληροφορικής και συνεπώς σε κάθε διδακτική ώρα υπήρχαν στην αίθουσα κατά μέσο όρο 11 ή 12 μαθητές. Συνολικά τα παιδιά της Β Γυμνασίου είναι 64. Η δραστηριότητα διεξάχθηκε μέσα στο εργαστήριο και διήρκησε δύο διδακτικές ώρες (90 λεπτά).

Στην πρώτη διδακτική ώρα χρησιμοποιήσαμε διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές με σκοπό να περιορίσουμε την εισήγηση. Η συζήτηση και ο καταιγισμός ιδεών κέντρισαν το ενδιαφέρον τους και είχαν ως κύριο στόχο να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών αλλά και να τους κάνουν να συνειδητοποιήσουν πως η επεξεργασία εικόνας είναι μια πολύ συνηθισμένη διαδικασία και ήδη αρκετοί από αυτούς χρησιμοποιούν έστω και στοιχειωδώς προγράμματα επεξεργασίας εικόνας. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν πολύ καλά στις δραστηριότητες. Την πρώτη δραστηριότητα όλες οι ομάδες κατάφεραν να την ολοκληρώσουν με ελάχιστη παρέμβαση από τον εκπαιδευτικό. Τη δεύτερη δραστηριότητα την έφεραν εις πέρας τα 52 παιδιά κυρίως λόγω της πίεσης του χρόνου.

Στην δεύτερη διδακτική ώρα, τα παιδιά εκτός από 4 έφεραν την εργασία που είχαν για το σπίτι έχοντας πετύχει το ζητούμενο αποτέλεσμα. Τα παιδιά ενθουσίασε η ιδέα του φωτομοντάζ. Άρχισαν με πολύ κέφι να δουλεύουν τη δραστηριότητα. Ορισμένοι χρειάστηκαν τη βοήθεια του καθηγητή γιατί η συγκεκριμένη δραστηριότητα έχει αρκετά βήματα και κάποιο μικρό βαθμό δυσκολίας. Τελικά την ολοκλήρωσαν όλοι και ενθουσιάστηκαν με το αποτέλεσμα. Επίσης τους άρεσε ιδιαίτερα το θέμα τις εργασίας που είχαν για το σπίτι.

Η συζήτηση με τους μαθητές γύρω από τη διδασκαλία που προηγήθηκε ανέδειξε τα παρακάτω συμπεράσματα: Σε επίπεδο κατανόησης σχεδόν όλα τα παιδιά είπαν πως τους είναι πλέον σαφές και εύκολο να επεξεργαστούν μια εικόνα με τα συγκεκριμένα εργαλεία. Αυτό μπορεί να το διαπιστώσει κανείς και από την επιτυχία στην εφαρμογή των δραστηριοτήτων. Τα σχόλια για το αν τους ικανοποίησε το μάθημα ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά. Τα φύλλα εργασίας τα βρήκαν πολύ διαφωτιστικά γιατί περιγράφουν με ακρίβεια και σαφήνεια όλα τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν και πιστεύουν ότι με τη βοήθεια τους μπορούν πολύ εύκολα να πετύχουν τα συγκεκριμένα αποτελέσματα. Επίσης έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ιδέα του φωτομοντάζ και απομυθοποίησαν την εντύπωση πως τα προγράμματα επεξεργασίας εικόνας είναι μόνο για επαγγελματίες ή για ανθρώπους με πολύ μεγάλη εξοικείωση με τους υπολογιστές.

Συμπεράσματα

Μέσα από τη συζήτηση με τους μαθητές και το γεγονός ότι τα παιδιά κατάφεραν με σχετική ευκολία να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες, προέκυψε ότι το Gimp είναι ένα λογισμικό που μπορεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες των μαθητών και πως οι συγκεκριμένες δραστηριότητες είναι καλά δομημένες και ικανές να τους εκπαιδεύσουν αποτελεσματικά. Αυτό επιτυγχάνεται γιατί τα φύλλα εργασίας αποτελούνται από δραστηριότητες που η κάθε

μία στοχεύει σε ξεχωριστή έννοια, περιέχει αναλυτικά βήματα και συνδυάζει την έμμεση εκμάθηση του λογισμικού πετυχαίνοντας ταυτόχρονα την κατανόηση μιας συγκεκριμένης έννοιας στην επεξεργασία εικόνας.

Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα τόσο το Gimp όσο και τα φύλλα εργασίας είναι κατάλληλα για τη διδασκαλία της επεξεργασίας εικόνας στο Γυμνάσιο.

Μια πιθανή μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αφορά τη διδασκαλία επεξεργασίας εικόνας με το Gimp και με ανάλογες δραστηριότητες σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης.

Αναφορές

Bruner, J (1960) *The Process of Education*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Dewey J., (1971), *Experience and Education* (Collier-Macmillan, London)

Makrakis, V. (1998). *Computers in Education: Towards a New Pedagogy? Studies in International and Comparative Education,* Institute of International Education, University of Stockholm.

Piaget J. (1979), *Προβλήματα γενετικής ψυχολογίας*, Εκδόσεις Υποδομή, σ.100, 113

Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Βοσνιάδου Στέλλα, (2001), *Πώς μαθαίνουν οι Μαθητές,* Διεθνής ακαδημία της εκπαίδευσης, Διεθνές γραφείο εκπαίδευσης *της UNESCO*, Σειρά Ψυχολογίας, Εκδόσεις Gutenberg

Παραρτήματα

Φύλλο Εργασίας 1

Δραστηριότητα 1η

Μέτρηση, περιστροφή και περικοπή εικόνας

1. Ανοίξτε το GIMP. Σε αυτή τη δραστηριότητα θα διορθώσουμε στη φωτογραφία τον ορίζοντα ο οποίος έχει κλίση κατηφορική.
2. Ανοίξτε την εικόνα **boat.jpg (Εικόνα 1)**. Παρατηρήστε στη διπλανή εικόνα ότι ο ορίζοντας έχει κατηφορική κλίση.

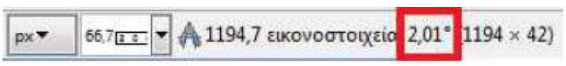


Εικόνα 1

3. Θα χρειαστεί να στρέψουμε λίγο την εικόνα μας για να ισιώσουμε τον ορίζοντά της. Επειδή δεν γνωρίζουμε πόσο θα χρειαστεί να την στρέψουμε, θα χρησιμοποιήσουμε το εργαλείο **Μέτρηση**  , το οποίο θα μας βοηθήσει να μετρήσουμε την απόσταση από την αρχή μέχρι το τέλος του ορίζοντα.
4. Με επιλεγμένο το εργαλείο, σύρετε από το ένα σημείο του ορίζοντα μέχρι το τέλος, όπως φαίνεται στην Εικόνα 2. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μετρήσει πόσες μοίρες θα χρειαστεί να στραφεί η εικόνα για να ισιώσει (κάτω μπάρα).



Εικόνα 2



5.Επιλέξτε το εργαλείο **Περιστροφή**  και ορίστε στις ιδιότητες **Κατεύθυνση=Κανονική (Εμπρός), Περικοπή=Περικοπή στο αποτέλεσμα** και **Οδηγοί=Χωρίς οδηγούς**. Μετά, κάντε κλικ στην εικόνα, δώστε ως **Γωνία** τον αριθμό που έδειξε το εργαλείο **Μέτρηση** (π.χ. 2,01) και πατήστε **Περιστροφή**.

6. Παρατηρείτε ότι ο καμβάς είναι μεγαλύτερος τώρα από την εικόνα. Για τον λόγο αυτό θα χρειαστεί να κόψουμε τα τμήματα που περισσεύουν. Επιλέξτε από το μενού **Εικόνα > Αυτόματη περικοπή εικόνας**.

7. Αποθηκεύστε την εικόνα στο φάκελό σας με όνομα **boat_νέο.jpg**

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2

Κλωνοποίηση τμήματος εικόνας

1. Ανοίξτε το GIMP και στη συνέχεια το αρχείο **ΔΡ2.jpg (Εικόνα 3)**.
2. Επιλέξτε το εργαλείο **Κλωνοποίηση**  (στάμπα) από την εργαλειοθήκη.
3. Επιλέξτε ένα σχετικά μέτριο στρογγυλό πινέλο.
4. Κάντε αρκετή μεγέθυνση για να βλέπετε πολύ καλά τις περιοχές με τα κενά ανάμεσα στα τούβλα.
5. Κάντε **CTRL+κλικ** μία φορά σε μια περιοχή επάνω στα τούβλα.
6. Κάνοντας απλώς κλικ, γεμίστε την περιοχή ανάμεσα στα τούβλα.



Εικόνα 3

7. Ολοκληρώστε σε όλη την εικόνα, ώστε να μη φαίνονται τα χωρίσματα μεταξύ των τούβλων.
8. Αποθηκεύστε με όνομα **ΔΡ2_νέο.jpg**

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3

Ακρίβεια κατά την κλωνοποίηση

1. Ανοίξτε το GIMP και στη συνέχεια το αρχείο **ΔΡ3.jpg (Εικόνα 4).**



Εικόνα 4

2. Κάντε αρκετή μεγέθυνση για να βλέπετε πολύ καλά το πίσω αριστερά μαύρο αυτοκίνητο.

3. Παίρνοντας τμήματα της εικόνας με το εργαλείο **Κλωνοποίηση** από τις γειτονικές περιοχές, επικολλήστε τα έτσι ώστε το τελικό αποτέλεσμα να φαίνεται σαν να έχει εξαφανιστεί το αυτοκίνητο (Εικόνα 5).



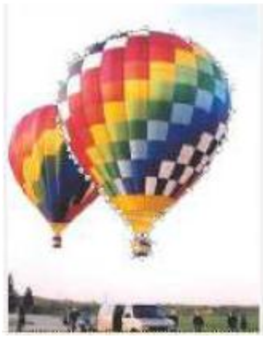
Εικόνα 5

4. Αποθηκεύστε σαν **ΔΡ3_νέο.jpg**.

Φύλλο Εργασίας 2

Δραστηριότητα 1η

Ενσωμάτωση τμήματος εικόνας σε άλλη



Εικόνα 1

1. Ανοίξτε με το GIMP το αρχείο εικόνας με όνομα **Αερόστατο.jpg**. (Εικόνα 1)

2. Με το εργαλείο **Έξυπνο ψαλίδι**  επιλέξτε σταδιακά με διαδοχικά κλικ γύρω-γύρω τα σημεία της περιμέτρου από το εμπρός αερόστατο. Στο τελευταίο σημείο–σύνδεσμο πατάμε κλικ στο κέντρο της περιοχής για αποδέσμευση.

3. Αν δεν τα καταφέρετε με το ψαλίδι, δοκιμάστε με το εργαλείο **Ελεύθερη επιλογή**  (Λάσο) επιλέγοντας πάλι γύρω–γύρω το ίδιο αερόστατο (δηλ. το τμήμα της εικόνας που θέλετε να μεταφέρετε).

4. Από το μενού, επιλέγουμε **Επιλογή > Αντιστροφή** (ώστε να επιλεγεί το υπόλοιπο κομμάτι της εικόνας).

5. Στο παράθυρο των **Στρώσεων**, κάντε δεξί κλικ στην στρώση με όνομα **Αερόστατο.jpg** και επιλέξτε **Προσθήκη καναλιού άλφα**.

6. Πατήστε το πλήκτρο **DEL** για να σβήσει το κομμάτι της εικόνας που βρίσκεται στο φόντο (Εικόνα 2).



Εικόνα 2

7. Στη συνέχεια επιλέξτε **Αρχείο > Εξαγωγή ως…** και αποθηκεύστε την εικόνα ως αρχείο **PING** δίνοντας όνομα **aero.png**, γιατί το **PING** είναι ένας ο τύπος εικόνας που κρατάει τις πληροφορίες της διαφάνειας.

8. Επιλέξτε **Αρχείο > Κλείσιμο προβολής > Απόρριψη αλλαγών**.

9. Ανοίξτε με το GIMP το αρχείο εικόνας με όνομα **London.jpg**

10.Στη συνέχεια από το μενού, επιλέξτε **Αρχείο > Άνοιγμα ως στρώσεις…** και ανοίξτε το αρχείο **aero.png**, το οποίο μπαίνει ως στρώση από πάνω από την εικόνα του Λονδίνου.

11.Με το εργαλείο **Μετακίνηση** τοποθετήστε το αερόστατο σε όποιο

σημείο της εικόνας επιθυμείτε (Εικόνα 3)

12.Επιλέξτε **Εξαγωγή** της εικόνας σε **JPEG** μορφή με όνομα **Αερόστατο_νέο.jpg**



Εικόνα 3

«Λογόμετρο»: Μια καινοτόμος ψηφιακή εφαρμογή για την εκτίμηση της γλωσσικής ανάπτυξης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία

Παπαϊωάννου Σοφία, Δρ.
Αν. Ψυχολόγος, ΚΕΔΔΥ Λάρισας
papaioannousophia@gmail.com

Συγγραφείς: Παπαϊωάννου Σ., Μουζάκη Α., Αντωνίου Φ., Ράλλη Α., Διαμαντή Β. & Κουκιά-Κουτελάκη Φ.

Περίληψη

Η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού και η ικανότητα μάθησης στο σχολικό πλαίσιο είναι άμεσα συνυφασμένες με τις γλωσσικές δεξιότητες. Ο βαθμός ανάπτυξης των δεξιοτήτων αυτών μπορεί να επηρεάσει την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού και άλλες πτυχές της εξέλιξής του (Storch & Whitehurst, 2002; Dockrell et al., 2007; Torgesen, 2000). Η ανάγκη για έγκαιρο εντοπισμό - στην προσχολική ηλικία - οδήγησε στη δημιουργία μια εφαρμογής που περιλαμβάνει μια νέα συστοιχίας για την αξιολόγηση της γλωσσικής ανάπτυξης σε παιδιά ηλικίας 4-7 ετών. Πιο συγκεκριμένα αξιολογεί τις γλωσσικές δεξιότητες Φωνολογικής Επίγνωσης και Επεξεργασίας, Ακουστικής κατανόησης, Λεξιλογίου (προσληπτικού και εκφραστικού), Αφηγηματικού Λόγου, Μορφολογικής Επίγνωσης και Πραγματολογικής Επάρκειας, αλλά και δεξιότητες που σχετίζονται με το γραπτό λόγο: Αναγνώριση Φθόγγων, Επινοημένη Γραφή Ονόματος και Πρότασης. Με τη χρήση της τεχνολογίας είναι εφικτή η άμεση ανίχνευση των δυνατοτήτων ή ελλειμμάτων του κάθε παιδιού στους βασικούς τομείς της γλωσσικής ανάπτυξης.

Λέξεις κλειδιά: «Λογόμετρο», γλωσσική ανάπτυξη, προσχολική ηλικία

Εισαγωγή

Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζεται η εφαρμογή «Λογόμετρο», που περιλαμβάνει μια νέα αξιολογική συστοιχία γλωσσικών δοκιμασιών. Κατά το σχολικό έτος 2014-2015 πραγματοποιήθηκε η στάθμιση του εργαλείου σε πανελλαδικό *μαθητικό δείγμα* στο πλαίσιο της έρευνας με τίτλο: «Προβλεπτικοί δείκτες για τη μάθηση του γραπτού λόγου στις πρώτες τάξεις του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου». Γενικότερος στόχος αυτής της ερευνητικής προσπάθειας, η οποία θα ολοκληρωθεί στις 15/6/16, είναι η *ανάπτυξη μιας πλήρους και ψυχομετρικά άρτιας συστοιχίας εργαλείων που* θα συμβάλλουν στον *έγκυρο και έγκαιρο εντοπισμό παιδιών που κινδυνεύουν να εμφανίσουν αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες κατά τη φοίτησή τους στο ελληνικό* Δημοτικό Σχολείο. Στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος βρίσκεται η ανάπτυξη του προφορικού λόγου και των γνωστικών δεξιοτήτων κατά την προσχολική ηλικία και η σχέση που έχουν με τις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής στις αρχές του Δημοτικού Σχολείου. Η εφαρμογή αυτή επιχειρεί να προσφέρει σημαντικές απαντήσεις αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των παιδιών που βρίσκονται στην κατηγορία "υψηλού κινδύνου" για μαθησιακή αποτυχία στο γραπτό λόγο και να διευρύνει προηγούμενα εμπειρικά ευρήματα. Με τον τρόπο αυτό, αναμένεται να δημιουργηθεί ένα πολύτιμο εργαλείο για τους

εκπαιδευτικούς της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας, αλλά και τους ειδικούς που ασχολούνται με τα παιδιά αυτής της ηλικίας, ώστε να μπορέσουν να προσφέρουν άμεσα και έγκαιρα κατάλληλη παρέμβαση στους μαθητές τους.

Γλωσσικές δεξιότητες στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία

Το γλωσσικό σύστημα

Η γλώσσα αποτελεί ένα πολυδιάστατο σύστημα το οποίο, σύμφωνα με τη Γλωσσολογία, συνίσταται από διαφορετικά επίπεδα, τα οποία είναι η Φωνητική, η Φωνολογία, η Μορφολογία, η Σύνταξη, η Σημασιολογία και η Πραγματολογία (Lyons, 2012; Παυλίδου, 2008). Η Φωνητική εστιάζει στις ακουστικές και αρθρωτικές ιδιότητες των ήχων και η Φωνολογία αφορά στην οργάνωση των φωνημάτων. Η Μορφολογία μελετά τα μορφήματα και σχετίζεται με την εσωτερική οργάνωση των λέξεων, ενώ η Σύνταξη σχετίζεται με τη δομή της πρότασης και τις σχέσεις των λέξεων μέσα σε αυτή προκειμένου να σχηματιστούν γραμματικά ορθές προτάσεις. Όσον αφορά τη Σημασιολογία, συνιστά ένα τομέα της γλώσσας που περιλαμβάνει τις γνώσεις που αφορούν τη σημασία των λέξεων και των προτάσεων, αλλά και ένα σύστημα κανόνων που καθορίζουν την ερμηνεία τους. Τέλος, η Πραγματολογία αφορά στους τρόπους που τα παιδιά χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο και για συγκεκριμένο σκοπό.

Εκτός από τα προαναφερθέντα επίπεδα, είναι σημαντικό να σημειωθούν δύο βασικές πτυχές της γλώσσας που αφορούν τη χρήση της. Πρόκειται για την πρόσληψη, κατά την οποία πραγματοποιείται η κατανόηση του λόγου (λέξεων και των προτάσεων) και την έκφραση/παραγωγή του λόγου, στο πλαίσιο της οποίας η άρθρωση και εκφορά των λέξεων στην ομιλία παράγει ιδέες, εκφράζει θέσεις, απόψεις, συναισθήματα κλπ.

Ο σχεδιασμός της συστοιχίας δοκιμασιών που περιλαμβάνει το «Λογόμετρο» βασίστηκε στο συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο. Το νέο ψυχομετρικό εργαλείο καλύπτει όλες τις βασικές διαστάσεις της γλώσσας (με εξαίρεση τη Φωνητική) και καλύπτει την αξιολόγηση σχεδόν όλου του εύρος των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Σώμα

Οι προφορικές γλωσσικές δεξιότητες είναι άμεσα συνυφασμένες με τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Καθυστερήσεις ή δυσκολίες στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου μπορεί να επηρεάσουν και άλλες πτυχές της ανάπτυξης των παιδιών, ενώ φαίνεται να επιδρούν ιδιαίτερα στην κοινωνική και ακαδημαϊκή τους εξέλιξη. Τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα, που συνεχώς ενισχύονται, υποστηρίζουν ότι το επίπεδο των προφορικών γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών έχει σημαντική επίδραση στην ικανότητα τους να έχουν πρόσβαση και να επωφελούνται από το τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου (Torgesen, 2000).

Η προσχολική ηλικία είναι ιδιαίτερα σημαντική και τα γλωσσικά επιτεύγματα των παιδιών κατά την περίοδο αυτή φαίνεται να συμβάλλουν στην μετέπειτα ακαδημαϊκή τους πορεία. Υπάρχει πληθώρα ερευνητικών δεδομένων που υποστηρίζουν ότι τα ελλείμματα στον προφορικό λόγο κατά την προσχολική ηλικία επηρεάζουν αρνητικά την μετέπειτα κατάκτηση του γραμματισμού στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (Aram & Nation, 1980; Catts, 1993; Storch & Whitehurst, 2002; Tomblin & Zhang, 2006; Βαλσαμίδου κ.α., 2008). Συνεπώς, τα παιδιά που ξεκινούν τη φοίτησή τους στο Δημοτικό σχολείο και διαθέτουν φτωχό προφορικό λόγο και χαμηλό επίπεδο γλωσσικών δεξιοτήτων (π.χ. φτωχό λεξιλόγιο, ελλιπή κατανόηση της γλώσσας) έχουν σοβαρές πιθανότητες να αντιμετωπίσουν δυσκολίες, τόσο σε επίπεδο κατανόησης όσο και σε επίπεδο έκφρασης. Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι το φτωχό λεξιλόγιο συσχετίζεται άμεσα με τις μετέπειτα σχολικές επιδόσεις στην ανάγνωση και τη γραφή (Dockrell et al, 2007; Wells, 1986).

Μια από τις βασικές προϋποθέσεις για την κατάκτηση της ανάγνωσης είναι ένα ικανοποιητικό επίπεδο προφορικού λόγου (NICHD ECCRN, 2002; 2005). Συνεπώς, δεν

πρέπει να προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι τα παιδιά που εμφανίζουν γλωσσικές δυσκολίες, σε επίπεδο προφορικού λόγου στην προσχολική ηλικία, αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα στην κατάκτηση των δεξιοτήτων γραμματισμού, δηλαδή στην κατάκτηση των μηχανισμών ανάγνωσης και γραφής. Αντίστοιχα, οι μαθητές που έχουν χαμηλό επίπεδο και σαφείς δυσκολίες στην ανάγνωση αντιμετωπίζουν δυσκολίες και στις προφορικές γλωσσικές δεξιότητες (π.χ. φωνολογική επίγνωση και επεξεργασία, σύνταξη), ενώ δυσκολεύονται τόσο στην κατανόηση του λόγου, όσο και στην έκφραση (Catts et al., 1999).

Αξίζει ακόμα να αναφερθεί ότι προκειμένου να επιτευχτεί η αναγνωστική κατανόηση είναι απαραίτητες επιμέρους γλωσσικές δεξιότητες (Orasanu & Penney, 1986; Stanovich & Stanovich, 1999). Οπότε, δεν μπορεί παρά να θεωρηθεί αναμενόμενο το εύρημα ότι οι δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση συσχετίζονται άμεσα με χαμηλές γλωσσικές δεξιότητες (Oakhill, 1982; Stothard & Hulme, 1995). Επιπλέον, από συνεχώς αυξανόμενα ερευνητικά αποτελέσματα προκύπτει ότι οι γλωσσικές δυσκολίες ενδέχεται να επηρεάζουν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Benasich et al., 1993; Botting & Conti-Ramsden, 2000; Lindsay & Dockrell, 2000).

Φαίνεται λοιπόν ότι είναι αναγκαία η ολοκληρωμένη αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων κατά την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία προκειμένου να υπάρξει έγκαιρος εντοπισμός των παιδιών που αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες και να διαμορφωθούν κατάλληλα και εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης για τη διαχείριση και αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών (Dockrell et al., 2006).

Η σημασία της αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία

Είναι γενικά αποδεκτή η σημασία της αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας και πρώτης σχολικής ηλικίας για τη μαθησιακή τους εξέλιξη και την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Τα παιδιά που εμφανίζουν σαφή κίνδυνο για εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών αν δεν δεχτούν κατάλληλη παρέμβαση αντιμετωπίζουν ολοένα αυξανόμενες δυσκολίες μεγαλώνοντας (Francis et al, 1996; Torgesen & Burgess, 1998).

Σύμφωνα με προηγούμενες μελέτες, έχουν βρεθεί συγκεκριμένοι δείκτες που προβλέπουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής κατά τη φοίτηση στο Δημοτικό σχολείο. Στους δείκτες αυτούς συγκαταλέγονται η ανάπτυξη του προφορικού λόγου, η φωνολογική επίγνωση, το επίπεδο του λεξιλογίου και η γνώση του αλφάβητου (Chiat & Roy, 2008; Μουζάκη κ.α., 2008; Ράλλη, 2011).

Το «Λογόμετρο»

Στην Ελλάδα η αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων στην προσχολική ηλικία γίνεται κυρίως μέσα από άτυπες δοκιμασίες. Η ανάγκη για τη δημιουργία εργαλείων που θα αξιολογούν με αξιοπιστία και εγκυρότητα όλο το εύρος των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας είναι επιτακτική (Ralli & Dockrell, 2010). Με έναυσμα αυτή την ανάγκη δημιουργήθηκε το «Λογόμετρο».

Στόχοι

Οι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν στο πλαίσιο της δημιουργίας του συγκεκριμένου εργαλείου αξιολόγησης και που θα πρέπει να καλυφθούν από τη συστοιχία των δοκιμασιών που περιλαμβάνει ήταν οι ακόλουθοι:
α) η εκτίμηση του προφορικού λόγου ως προς τα βασικά επίπεδα της γλώσσας (φωνολογία, μορφολογία, σημασιολογία, πραγματολογία) και ως προς τις δύο διαστάσεις της, της πρόσληψης-κατανόησης και της έκφρασης-παραγωγής,
β) η εκτίμηση της ικανότητας ακουστικής κατανόησης τόσο σε επίπεδο οδηγιών όσο και σε επίπεδο απαντήσεων σε ερωτήσεις κατανόησης,
γ) η εκτίμηση των δεξιοτήτων γραμματισμού (αναγνώριση γραμμάτων και φθόγγων, γραφή ονόματος, επινοημένη γραφή),

δ) η ανάδειξη των ιδιαίτερων προφίλ των μαθητών, έτσι ώστε να σχεδιαστούν κατάλληλα προγράμματα παρέμβασης για όσους από τους μαθητές παρουσιάζουν ελλείμματα σε συγκεκριμένους τομείς.

Στάθμιση

Η σημασία της χρήσης ενός εργαλείου σταθμισμένο σε ελληνικό πληθυσμό, που θα συντελεί στην ενδελεχή γλωσσική αξιολόγηση είναι αναμφίβολη. Για το λόγο αυτό η συστοιχία δοκιμασιών που δημιουργήθηκε πήρε τη μορφή ψηφιακής εφαρμογής (Android) και σταθμίζεται με τη χρήση φορητών συσκευών τύπου tablet σε πανελλαδικό μαθητικό δείγμα μετά από σχετική άδεια του Υπουργείου Παιδείας. Η δειγματοληψία είναι τυχαία, αλλά οι μαθητές συμμετείχαν κατόπιν έγγραφης γονικής συγκατάθεσης για συμμετοχή του παιδιού στη μελέτη. Οι συμμετέχοντες προέρχονται από αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές της Αττικής, Θεσσαλίας, Μακεδονίας και Κρήτης. Η κύρια γλώσσα που μιλούν είναι τα ελληνικά και αξιολογούνται ατομικά σε 2 - 3 συνεδρίες από ειδικά εκπαιδευμένους εξεταστές (φοιτητές, αποφοίτους και εκπαιδευτικούς από όλη την Ελλάδα). Στο δείγμα δε συμμετέχουν παιδιά με αισθητηριοκινητικές ή αναπτυξιακές δυσκολίες. Στον πίνακα 1 παρουσιάζεται το δείγμα της στάθμισης.

Πίνακας 1. Δείγμα πανελλαδικής στάθμισης του «Λογόμετρο»

Ηλικίες	**ΑΡ. ΠΑΙΔΙΩΝ**		**ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΩΝ**	**Αττική**		**Θεσσαλία**		**Μακεδονία**		**Κρήτη**	
				Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια
4;0-4;5;29	125	84	**Αστικά**	33	32	2	2	4	5	3	3
		20	**Ημιαστικά**			2	2	4	5	3	4
		21	**Αγροτικά**			2	3	5	4	4	3
4;6-4;11;29	125	84	**Αστικά**	32	33	2	2	5	4	3	3
		21	**Ημιαστικά**			3	2	4	5	4	3
		20	**Αγροτικά**			2	2	5	4	3	4
5;0-5;5;29	130	89	**Αστικά**	35	35	2	2	4	5	3	3
		20	**Ημιαστικά**			2	2	4	5	3	4
		21	**Αγροτικά**			2	3	5	4	4	3
5;6-5;11;29	130	89	**Αστικά**	35	35	2	2	5	4	3	3
		21	**Ημιαστικά**			3	2	4	5	4	3
		20	**Αγροτικά**			2	2	5	4	3	4
6;0-6;5;29	125	84	**Αστικά**	33	32	2	2	5	4	3	3

		20	**Ημιαστικά**			2	2	5	4	3	4
		21	**Αγροτικά**			2	3	4	5	4	3
6;6-6;11;29	125	84	**Αστικά**	32	33	2	2	5	4	3	3
		21	**Ημιαστικά**			3	2	4	5	4	3
		20	**Αγροτικά**			2	2	5	4	3	4

Αξίζει να σημειωθεί ότι σχεδιάζοντας τη συγκεκριμένη έρευνα στάθμισης αφιερώθηκε σημαντικός χρόνος και πόροι για τη διεξαγωγή μιας εκτεταμένης πιλοτικής μελέτης, η οποία έδωσε τη δυνατότητα μελέτης και επανεξέτασης των ερωτημάτων που αναπτύχθηκαν για να συμπεριληφθούν σε κάθε δοκιμασία. Η πιλοτική μελέτη πραγματοποιήθηκε σε ένα δείγμα 237 παιδιών (αγόρια n = 98, κορίτσια n = 139) ηλικίας 4-7 ετών (48-95,5 μήνες, Μ.Ο. 66,8 μήνες) προερχόμενο από 4 κυρίως γεωγραφικές περιοχές της χώρας μας. Από αυτά, 70 παιδιά ήταν ηλικίας <5 ετών (33,3%), 58< 6 ετών (24,5%) και 100> 6 ετών (42%) (βλ. Πίνακας 2 - Παράρτημα).

Περιγραφή δοκιμασιών

Το «Λογόμετρο» είναι ένα ψυχομετρικό εργαλείο που περιλαμβάνει 24 διαφορετικές δοκιμασίες για παιδιά ηλικίας 4 - 7 ετών. Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται οι δεξιότητες που αξιολογούνται από τη συστοιχία δοκιμασιών του εργαλείου «Λογόμετρο».

Πίνακας 3. Δεξιότητες που αξιολογούνται από το «Λογόμετρο»

Δεξιότητες
Αναγνώριση γραμμάτων & γνώση φθόγγων
Γραφή ονόματος
Επινοημένη γραφή/γραφή πρότασης
Φωνολογική επίγνωση & επεξεργασία
Ακουστική κατανόηση οδηγιών
Προσληπτικό λεξιλόγιο
Κατανομασία εικόνων
Ορισμός λέξεων
Αφηγηματικός λόγος & κατανόηση προφορικού λόγου
Πραγματολογική επάρκεια
Μορφολογική επίγνωση

Οι δοκιμασίες που αναπτύχθηκαν και συμπεριλήφθηκαν στην εφαρμογή «Λογόμετρο» για τη γλωσσική αξιολόγηση αφορούν τα βασικά γλωσσικά επίπεδα της φωνολογίας, της σημασιολογίας, της μορφολογίας και της πραγματολογία. Δημιουργήθηκαν κατά το πρότυπο διαδεδομένων εργαλείων που χρησιμοποιούνται διεθνώς για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων πρόσληψης του προφορικού λόγου, αλλά και των δεξιοτήτων έκφρασης των παιδιών. Ακόμη, ο σχεδιασμός των δοκιμασιών είναι τέτοιος ώστε εκτός των άλλων να υπάρχει πληροφόρηση για την ανάπτυξη των επιγλωσσικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Πιο συγκεκριμένα, η συστοιχία των δοκιμασιών του «Λογόμετρο» περιλαμβάνει δοκιμασίες που εξετάζουν την κατάκτηση του προφορικού λόγου με τις υποκλίμακες Φωνολογικής Επίγνωσης και Επεξεργασίας (αναγνώριση αρχικής συλλαβής / φωνήματος,

κατάτμηση συλλαβών / φωνημάτων, συγκερασμός συλλαβών / φωνημάτων, απαλοιφή συλλαβών / φωνημάτων) και Αφηγηματικού Λόγου (αναδιήγηση, ελεύθερη αφήγηση, κατανόηση προφορικού λόγου - αφηγηματικού κειμένου). Στο πλαίσιο της αξιολόγησης των αφηγηματικών δεξιοτήτων των παιδιών έχουν δημιουργηθεί 3 σύντομες εικονογραφημένες ιστορίες (βλ. Εικόνα 1 – Παράρτημα). Ζητείται από τα παιδιά να ακούσουν και να αναδιηγηθούν την πρώτη ιστορία, να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης βλέποντας τις εικόνες στη δεύτερη ιστορία και τέλος να δημιουργήσουν μια δική τους ιστορία με βάση τις εικόνες που τους παρουσιάζονται για την τρίτη ιστορία. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να μεγεθύνουν, όποια εικόνα θέλουν να παρατηρήσουν καλύτερα από αυτές που παρουσιάζονται στην οθόνη, με ένα απλό άγγιγμα.

Στη συνέχεια η κατάκτηση του προφορικού λόγου εξετάζεται και από υποκλίμακες Σημασιολογίας. Πιο συγκεκριμένα, για τη λεξιλογική ανάπτυξη των παιδιών - που είναι ραγδαία σε αυτές τις ηλικίες - η αξιολόγηση περιλαμβάνει δοκιμασίες κατονομασίας εικόνων, προσληπτικού λεξιλογίου, ορισμού λέξεων και κατανόησης προφορικών οδηγιών. Η δοκιμασία Ακουστικής Κατανόησης Οδηγιών περιέχει ερωτήματα, στα οποία το παιδί πρέπει να απαντήσει στην ερώτηση «Δείξε μου ποιό είναι το χ;». Η δοκιμασία του Προσληπτικού Λεξιλογίου περιέχει ερωτήματα, στα οποία το παιδί πρέπει να απαντήσει στην ερώτηση «Δείξε μου ποιό είναι το χ;» (βλ. Εικόνα 2 – Παράρτημα). Η δοκιμασία Κατονομασίας Εικόνων περιέχει εικόνες λέξεων και το παιδί πρέπει να απαντήσει στην ερώτηση «Τι είναι αυτό;». Στη δοκιμασία Ορισμού λέξεων το παιδί καλείται να δώσει έναν ορισμό για κάθε λέξη που του παρουσιάζεται.

Επιπλέον, διερευνάται η κατάκτηση του προφορικού λόγου μέσα από υποκλίμακες της Μορφολογίας (αναγνώριση και παραγωγή). Η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης αξιολογείται και μέσω αναγνώρισης του ορθού γραμματικά λεκτικού τύπου για ουσιαστικά και ρήματα, αλλά και της παραγωγής του από τα παιδιά με βάση κατάλληλο ψηφιοποιημένο-εικονογραφημένο υλικό.

Τέλος, αναπτύχθηκε και μια πρωτότυπη δοκιμασία για την εκτίμηση της Πραγματολογικής Επάρκειας, η οποία μέσω της παρουσίασης ειδικά σχεδιασμένων εικόνων (βλ. Εικόνα 3 – Παράρτημα) που απεικονίζουν συγκεκριμένες επικοινωνιακές συνθήκες σε περιβάλλοντα οικεία για τα παιδιά, τα καλούν να αναγνωρίσουν συναισθήματα ή κίνητρα των ηρώων που απεικονίζονται, να κατανοήσουν τις επικοινωνιακές ανάγκες και να εξάγουν συμπεράσματα με βάση τα πρόσωπα και τις καταστάσεις, να χρησιμοποιήσουν αποδεκτούς λεκτικούς τύπους στις απαντήσεις τους κτλ.

Παράλληλα με την ενδελεχή εκτίμηση των γλωσσικών δεξιοτήτων του προφορικού λόγου, τα παιδιά αξιολογούνται και σε γνώσεις που αφορούν τον Γραπτό Κώδικα, με δοκιμασίες όπως είναι η αναγνώριση των γραμμάτων και των φθόγγων, η γραφή του ονόματός τους, αλλά και η επινοημένη γραφή απλής φράσης.

Συμπεράσματα

Το «Λογόμετρο» είναι ένα μοναδικό μέσο για την εκτίμηση της γλωσσικής ανάπτυξης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Με την ολοκλήρωση της στάθμισης αναμένεται να επιβεβαιωθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα, που προέκυψε από τις αναλύσεις των δεδομένων της πιλοτικής μελέτης. Οι επόμενοι βασικοί στόχοι είναι η συλλογή διαχρονικών δεδομένων, τα οποία θα βοηθήσουν στην εξέταση της ανάπτυξης των υπό μελέτη δεξιοτήτων και του προσδιορισμού της προβλεπτικής εγκυρότητας του εργαλείου για ανιχνευτική χρήση. Έχει ληφθεί μέριμνα ώστε μια μεγάλη ομάδα παιδιών (Ν=120) να αξιολογηθούν και την επόμενη σχολική χρονιά. Επιπλέον, απαραίτητη κρίνεται και η διερεύνηση της ευαισθησίας και της εξειδίκευση του. Με άλλα λόγια η ευαισθησία του στον ορθό εντοπισμό παιδιών με γλωσσικές διαταραχές, αλλά και η εξειδίκευση/ειδικότητα, που είναι το ποσοστό των αληθώς αρνητικών περιπτώσεων (η πιθανότητα ένα παιδί που δεν ανήκει σε ομάδα υψηλού κινδύνου να αξιολογηθεί επίσης με το εργαλείο ότι δεν ανήκει σε αυτήν την ομάδα).

Η καινοτόμος αυτή ψηφιακή εφαρμογή έρχεται να προσφέρει να εξαιρετικό εργαλείο για τους ψυχολόγους, τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής αγωγής και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου, αλλά και για ειδικούς παιδαγωγούς και λογοθεραπευτές που σχεδιάζουν και εφαρμόζουν προγράμματα παρέμβασης στους μαθητές τους. Το εργαλείο αυτό καλύπτει διαφορετικές πτυχές των γλωσσικών δεξιοτήτων στα περισσότερα επίπεδα της γλώσσας και στις διαστάσεις της πρόσληψης και παραγωγής του λόγου. Συνεπώς, μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους ειδικούς για την αξιολόγηση παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες. Επίσης μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο ερευνητικό εργαλείο για τους ερευνητές.

Στα πλεονεκτήματα συγκεκριμένου εργαλείου συγκαταλέγονται η αυτοματοποιημένη χορήγηση και η ευχρηστία. Η χρήση tablet κάνει το «Λογόμετρο» ιδιαίτερα θελκτικό για τα παιδιά, αυξάνοντας το ενδιαφέρον και την εμπλοκή τους στη διαδικασία αξιολόγησης. Επιπλέον, εφαρμόζει αυτόματο τρόπο βαθμολόγησης και αναφοράς των αποτελεσμάτων, το οποίο κάνει πιο σύντομη τη διαδικασία, ελαχιστοποιώντας τις πιθανότητες για εμφάνιση λαθών.

Η καινοτομία είναι μια λέξη που χαρακτηρίζει μοναδικά το «Λογόμετρο», το οποίο περιλαμβάνει μια πλήρη αξιολογική συστοιχία των γλωσσικών δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, που μέχρι σήμερα δεν υπήρχε στην Ελλάδα. Εισάγει μια υποκλίμακα Πραγματολογικής Επάρκειας ορίζοντας με τον τρόπο αυτό μια νέα παράμετρο στην αξιολόγηση του λόγου, που δεν έχει εξεταστεί ιδιαίτερα. Θέτει τη βάση για τον έγκυρο και έγκαιρο εντοπισμό των παιδιών που βρίσκονται σε ομάδες υψηλού κινδύνου για να εμφανίσουν αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες κατά τη φοίτησή τους στο Δημοτικό Σχολείο. Συνεπώς, θα μπορούσε να αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών των μικρών τάξεων, αλλά και των ειδικών παιδαγωγών και λοιπών ειδικών που σχεδιάζουν παρεμβατική διδασκαλία ή άλλη διαδικασία, ώστε να προσφέρουν άμεσα και έγκαιρα τις κατάλληλες παρεμβάσεις στους μαθητές που το έχουν ανάγκη.

Αναφορές

Aram, D.M., & Nation, J.E. (1980). Preschool language disorders and subsequent language and academic difficulties. *Journal of Communication Disorders, 13*, 159–170. Retrieved February 11, 2011 from http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0021992480900337.

Benasich, A.A., Curtiss, S., & Tallal, P. (1993). Language, learning, and behavioral disturbances in childhood: a longitudinal perspective. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *32*, 585-594. Retrieved December 12, 2009 from http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0890856709652692.

Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (2008). The role of language, social cognition, and social skill in the functional social outcomes of young adolescents with and without a history of SLI. *British Journal of Developmental Psychology*, *26*, 281-300. Retrieved February 11, 2011 from http://openaccess.city.ac.uk/1202/1.

Catts, H.W. (1993).The relationship between speech-language impairments and reading disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research, 36*, 948–958. Retrieved February 11, 2011, from http://jslhr.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=1779577.

Catts, H.W., Fey, M.E., Zhang, X., Tomblin, J.B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading, 3*, 331–361. Retrieved March 03, 2015, from http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/s1532799xssr0304_2#.

Chiat, S., & Roy, P. (2008). Early phonological and sociocognitive skills as predictors of later language and social communication outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *49*, 635-645. Retrieved February 11, 2011, from http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.2008.01881.x/pdf.

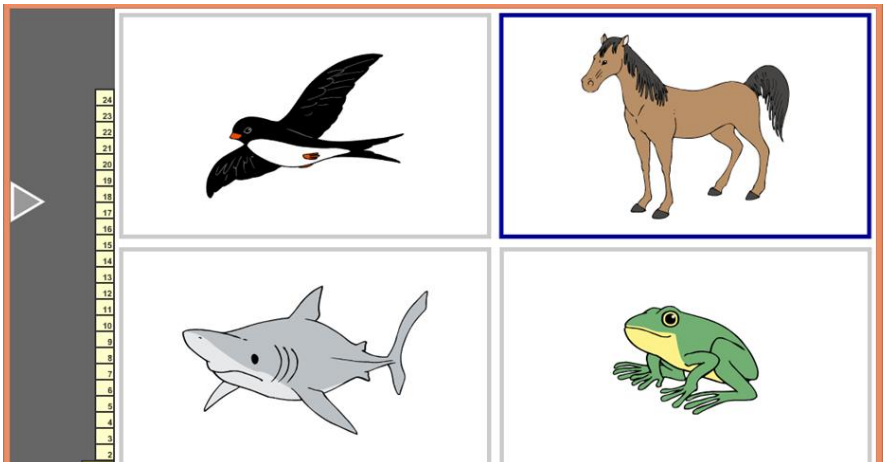
Dockrell, J.E. Stuart, M. & King D. (2006). Implementing effective oral language interventions in preschool settings: no simple solutions. In J. Ginsbourg, & J. Clegg, (Eds.), *Language and Social Disadvantage: theory into practice.* Chichester: Wiley.
Dockrell, J.E., Lindsay, G., Connelly, V., & Mackie, C. (2007). Constraints in the production of written text in children with specific language impairments. *Exceptional Children, 73*, 147-164. Retrieved July 28, 2009, from http://ecx.sagepub.com/content/73/2/147.full.pdf+html.
Francis, D.J., Shaywitz, S.E., Stuebing, K.K., Shaywitz, B.A., & Fletcher, J.M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology, 88(1)*, 3-17. Retrieved March 03, 2015, from http://psycnet.apa.org/journals/ edu/88/1/3.
Lindsay, G. & Dockrell, J.E. (2000). The behaviour and self-esteem of children with specific speech and language difficulties. *British Journal of Educational Psychology. 70*, 583- 601. Retrieved March 03, 2015, from http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1348/000709900158317/pdf.
Lyons, J. (2012). *Εισαγωγή στη γλωσσολογία.* Αθήνα: Πατάκης.
NICHD Early Child Care Research Network. (2002). Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *American Educational Research Journal, 39*, 133–164. Retrieved March 03, 2015, from http://aer.sagepub.com/content/39/1/133.
NICHD Early Child Care Research Network. (2005). Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology, 41(2)*, 428-442. Retrieved March 03, 2015, from http://psycnet.apa.org/journals/dev/41/2/428.
Oakhill, J.V. (1982). Constructive processes in skilled and less-skilled comprehenders' memory for sentences. *British Journal of Psychology, 73*, 13-20. Retrieved July 28, 2009, from http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-8295.1982.tb01785.x/pdf.
Orasanu, J., & Penney, M. (1986). Introduction: Comprehension theory and how it grew. In J. Orasanu (Ed.), *Reading comprehension: From research to practice*. Broadway, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Ralli, A.M., & Dockrell, J. (2010). Real word world learning: Exploring the development of children's lexical representations. *Ψυχολογία, 17 (1)*, 1-24.
Stanovich, K. & Stanovich, P. (1999). How Research Might Inform the Debate about Early Reading Acquisition. In I. Oakhill, & R. Beard, (Eds.), *Reading Development and the Teaching of Reading*. Cambridge: Blackwell.
Storch, S.A., & Whitehurst, G.J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology, 38*, 934-947. Retrieved March 03, 2015, from http://psycnet.apa.org/journals/dev/38/6/934.
Stothard, S.E. & Hulme, C. (1995). A comparison of phonological skills in children with reading comprehension difficulties and children with decoding difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36*, 399–408. Retrieved July 28, 2009, from http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1995.tb01298.x/pdf.
Tomblin, J.B., & Zhang, X. (2006). The dimensionality of language ability in school-age children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research., 49*, 1193–1208. Retrieved February 11, 2011, from http://jslhr.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=1762870.

Torgesen, J.K., & Burgess, S.R. (1998). Consistency of reading-related phonological processes throughout early childhood: evidence from longitudinal-correlational and instructional studies. In J. Metsala & L. Ehri (Eds.). *Word Recognition in Beginning Reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of temperament resisters. *Learning Disabilities Research & Practice, 15*, 55-64. Retrieved February 11, 2011, from http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/SLDRP1501_6#.
Wells, G. (1986). From speech to writing: some evidence on the relationship between spoken and written language from the Bristol Study, "Language at Home and at School". In A. Wilkinson (Ed.) *The Writing of Writing*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
Βαλσαμίδου, Φ., Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας, Α. (2008). Διαχρονική διερεύνηση των λαθών ορθογραφίας μαθητών του δημοτικού σχολείου. *Ανακοίνωση στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εξελικτικής Ψυχολογίας*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 29 Μαΐου–1 Ιουνίου.
Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Θ., & Τσαντούλα, Δ. (2008). Προσχολικοί δείκτες πρόγνωσης της ανάπτυξης αναγνωστικών δεξιοτήτων κατά την Α′ Δημοτικού. *Επιστήμες της Αγωγής, 1*, 71-88.
Παυλίδου, Θ-Σ. (2008). *Επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
Ράλλη Α., (2011). Ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και στη γλώσσα: οριοθέτηση, ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση. Στο Σ. Τάνταρος (Επιμ.), *Δυσκολίες Μάθησης*. Αθήνα: Πεδίο.

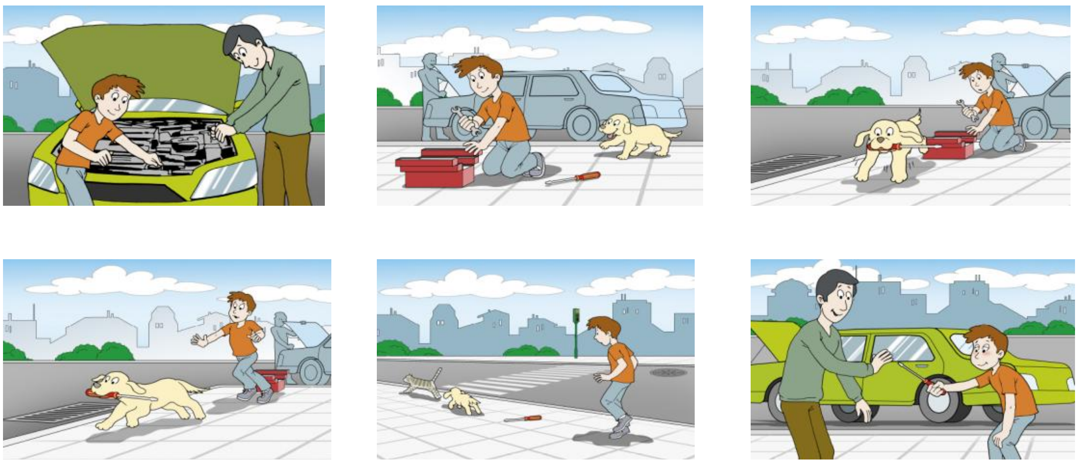
Παράρτημα

Πίνακας 2. Δείγμα πιλοτικής έρευνας

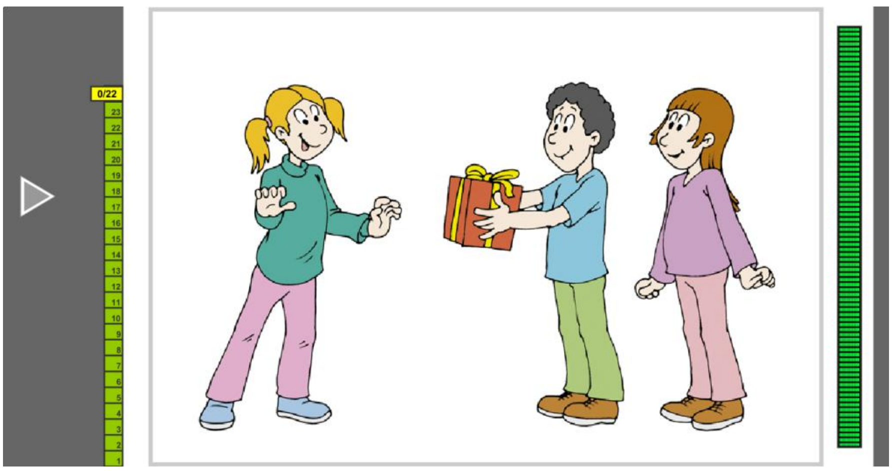
	Περιοχές	**Συχνότητα**	**Ποσοστό %**
Αστικές (Ν = 150) 63%	Αττική (Αθήνα)	95	40
	Μακεδονία (Θεσσαλονίκη)	10	4,2
	Θεσσαλία (Λάρισα – Βόλος)	17	7
	Κρήτη (Ηράκλειο)	28	12
Ημιαστικές (Ν = 45) 19%	Θεσσαλία	5	2
	Μακεδονία	4	1,7
	Κρήτη	36	15
Αγροτικές (Ν = 42) 17%	Θεσσαλία	13	5,5
	Μακεδονία	2	0,8
	Κρήτη	27	11
	Σύνολο	**237**	**100.0**



Εικόνα 1: Ερεθίσματα από τη δοκιμασία προσληπτικού λεξιλογίου



Εικόνα 2: Εικονογραφημένη ιστορία για την αξιολόγηση του αφηγηματικού λόγου



Εικόνα 3: Εικόνα για την αξιολόγηση της πραγματολογικής επάρκειας

Αξιοποίηση Σύγχρονων Υπηρεσιών Διαδικτύου και Κοινωνικής Δικτύωσης στην Εκπαίδευση, μια μελέτη περίπτωσης ενός "ακριτικού" σχολείου.

Τανός Ηλίας
Φυσικός, M.Sc. , M.Ed.
Καθηγητής Γυμνασίου και ΛΤ Καλλιθέας Ελασσόνας
iliastanos@gmail.com

Περίληψη

Η αλματώδης πρόοδος των Τ.Π.Ε. και η εκτεταμένη χρήση τους έχει επηρεάσει το χώρο της Εκπαίδευσης διεθνώς. Τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια να ενταχθεί ο Η/Υ στο πλαίσιο της διδασκαλίας, ώστε αυτή να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα της τεχνολογικής εξέλιξης. Πληθαίνουν οι μελέτες σχετικά με την αξιοποίηση στη διδασκαλία και στη μάθηση της κοινωνικής δικτύωσης και των εργαλείων του Web 2.0. Η χρήση των κοινωνικών δικτύων σε εκπαιδευτικό και διδακτικό πλαίσιο μπορεί να θεωρηθεί ως δυνητικά ισχυρή ιδέα μόνο και μόνο επειδή οι μαθητές περνούν πολύ χρόνο σε αυτές τις online δραστηριότητες δικτύωσης. Ολοκληρώνοντας, μέσα από την παρούσα μελέτη διαπιστώθηκε πως όντως η χρήση του Facebook μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στον τομέα της εκπαίδευσης αν αξιοποιηθούν κατάλληλα τα χαρακτηριστικά του και η δημοτικότητα του.

Λέξεις κλειδιά : Τ.Π.Ε. , κοινωνικά δίκτυα , Facebook & εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η ραγδαία εξέλιξη τόσο της Επιστήμης της Πληροφορικής όσο και των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) έχει οδηγήσει σε μια νέα πραγματικότητα. Η αναγκαιότητα προσαρμογής της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις απαιτήσεις της νέας αυτής πραγματικότητας, επιτάσσει την ένταξη των ΤΠΕ σε όλα τα στάδια του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να αντεπεξέλθει στις σύγχρονες απαιτήσεις μόρφωσης και κατάρτισης και στις ραγδαίες εξελίξεις της αγοράς εργασίας. Οι πολλαπλές χρήσεις και δυνατότητες του Η/Υ τον τοποθετούν στο επίκεντρο της εκπαίδευσης (Newby et al., 2006). Το παραδοσιακό σχολείο που βασιζόταν στον εκπαιδευτικό που κατείχε την πληροφορία και τη γνώση και τη μετέδιδε στο μαθητή, μετατρέπεται σε ένα νέο τύπο σχολείου, όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός - συμβουλευτικός και ο μαθητής αποκτά την πληροφορία και τη γνώση μέσω του υπολογιστή και των νέων τεχνολογιών, λειτουργώντας ως ερευνητής, καθοδηγούμενος από τον εκπαιδευτικό, καλλιεργώντας έτσι τις δεξιότητες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του.

Οι σημερινοί νέοι επιδεικνύουν μια συνεχώς αυξανόμενη τάση χρήσης του Διαδικτύου. Τα στατιστικά μοντέλα προβλέψεων αποδεικνύουν πως πολύ σύντομα ένας απόφοιτος λυκείου θα έχει διαθέσει στην υποχρεωτική εκπαίδευση 15.000 ώρες, ενώ 10.000 περισσότερες ώρες θα έχει περάσει μπροστά από την οθόνη του υπολογιστή του, από επιλογή του, έχοντας πρόσβαση σε πλήθος πληροφοριών μέσω των μηχανών αναζήτησης και αξιοποιώντας ψηφιακά εξελιγμένες μορφές επικοινωνίας και κοινωνικής δικτύωσης (Αποστολάκης & Αντωνίου, 2010).

Ήδη, η χρήση του Διαδικτύου από μαθητές αγγίζει υψηλά ποσοστά, συμπεριλαμβάνοντας ακόμα και οι μαθητές οι οποίοι δεν διαθέτουν στο σπίτι τους Η/Υ ή πρόσβαση στο Διαδίκτυο. Ωστόσο, η πλοήγηση στον Παγκόσμιο Ιστό εντός του σχολικού χώρου περιορίζεται στο μάθημα της Πληροφορικής, ενώ η ενασχόληση των μαθητών με τον Η/Υ σχετικά με τα σχολικά τους καθήκοντα, εκτός της σχολικής αίθουσας, αφορά κυρίως σε σχολικές εργασίες και αναζήτηση υλικού, δραστηριότητα που ζητείται όλο και περισσότερο από εκπαιδευτικούς δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων (Κουτσογιάννης, 2007). Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων χρησιμοποιούν τον Η/Υ κατά την προετοιμασία αλλά και κατά τη διάρκεια του μαθήματος, σε μια προσπάθεια εκσυγχρονισμού της διδασκαλίας τους, αποφεύγοντας παραδοσιακές μεθόδους και μέσα διδασκαλίας.

Εποχή του Διαδικτύου και του web 2.0

Ζούμε στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και του Διαδικτύου. Η αγορά, η επικοινωνία, η πληροφορία και η γνώση δεν έχουν πια σύνορα και όρια. Η πληροφορία και οι πηγές της γνώσης αυξάνονται και διαδίδονται με εκπληκτικές ταχύτητες. Αυτές οι ταχύτητες τείνουν να μεταδίδουν σε πραγματικό χρόνο οτιδήποτε συμβαίνει από τη μια άκρη της γης στην άλλη και αντίστροφα. Το διαδίκτυο δε γνωρίζει σύνορα, αντιθέτως καταργεί φυλετικές, εθνικές, θρησκευτικές ή άλλου είδους διακρίσεις, καθιστώντας κάθε χρήστη μέλος μιας παγκόσμιας κοινότητας. Αλλάζει τα δεδομένα του τρόπου ζωής και της επικοινωνίας, φέρνοντας τεχνολογική, κοινωνική και γλωσσολογική επανάσταση (Crystal, 2001).

Η εκπαίδευση δε θα μπορούσε και ούτε πρέπει να μείνει ανεπηρέαστη, απαθής και αποστασιοποιημένη από αυτή τη νέα πραγματικότητα, για δυο κυρίως λόγους οι οποίοι είναι οι εξής: α) Ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης πρέπει να αναπροσαρμόζεται στις εκάστοτε απαιτήσεις της κοινωνίας. β) Η εκπαίδευση μπορεί να χρησιμοποιήσει, εντάσσοντας στους μηχανισμούς της, τον ίδιο τον υπολογιστή είτε ως εργαλείο διδασκαλίας, είτε ως επικοινωνιακό μέσο.

Οι γνώσεις συνεχώς αυξάνονται και είναι αδύνατο να μεταδοθούν στους μαθητές σύμφωνα με το καθορισμένο εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και αν επιμηκυνθούν τα χρόνια της φοίτησής τους σε αυτό. Η εξέλιξη της τεχνολογίας προσέφερε καινούργιες δυνατότητες για τους εκπαιδευτικούς. Το Διαδίκτυο παρέχει πλέον πληθώρα πληροφοριών για πολλά κι διαφορετικά θέματα. (Χλαπάνης & Δημητρακοπούλου, 2001 ; Πανέτσος, 2008).

Τα τελευταία χρόνια, πληθαίνουν οι μελέτες σχετικά με την αξιοποίηση στη διδασκαλία και στη μάθηση της κοινωνικής δικτύωσης και των εργαλείων του Web 2.0. Ο όρος «Web 2.0» αναφέρεται σε μια ευρεία γκάμα εργαλείων, υπηρεσιών και εφαρμογών του Διαδικτύου, τα οποία σχετίζονται με τα κοινωνικά δίκτυα (social networks) (Selwyn, 2010), με τη δημιουργία ιστολογίων (blogs) και ιστοσελίδων το περιεχόμενο των οποίων οι χρήστες μπορούν να επεξεργαστούν (wikis), την ανάρτηση φωτογραφιών και βίντεο (Solomon & Schrum, 2007). Η κοινωνική δικτύωση είναι τα τελευταία χρόνια αρκετά διαδεδομένη ακόμα και σε παιδιά σχολικής ηλικίας, τα οποία καθημερινά έρχονται σε επαφή με τέτοιου είδους εφαρμογές. Η εκτεταμένη χρήση κοινωνικών δικτύων, όπως είναι το YouTube, Facebook, Twitter, LinkedIn (social media) αναδεικνύει την τάση της εποχής η οποία βασίζεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ των χρηστών του Διαδικτύου σε διαδραστικά περιβάλλοντα. (Selwyn, 2010)

Ο όρος Web 2.0 λοιπόν, χρησιμοποιείται για να περιγράψει την δεύτερη γενιά υπηρεσιών διαδικτύου που εστιάζει στην δυνατότητα των χρηστών να διαμοιράζονται πληροφορίες και να συνεργάζονται online. Ο χρήστης δεν θεωρείται απλά ως ένας θεατής, ένας πελάτης, ένας καταναλωτής, αλλά συμμετέχει ενεργά, και συχνά αλτρουιστικά στην διαμόρφωση και διαχείριση των πληροφοριών του παγκόσμιου ιστού. Χρήστες από διαφορετικές κουλτούρες μπορούν πλέον να επικοινωνούν δίχως να χρειάζονται εξειδικευμένες γνώσεις σε θέματα υπολογιστών και δικτύων. Ο – αρχικά- παθητικός ρόλος παρουσίασης των πληροφοριών συνεχώς μεταλλάσσεται. Έννοιες όπως διαδραστικότητα, δυναμικό

περιεχόμενο, συνεργασία, συνεισφορά και social computing διαδραματίζουν πλέον πρωταγωνιστικό ρόλο και πολλοί υποστηρίζουν ότι μια τεχνολογική και κοινωνική επανάσταση είναι σε εξέλιξη. Έτσι, η τεχνολογία (μέσω των συσκευών), το διαδραστικό περιεχόμενο (ψηφιακά βιβλία) και ο προσεκτικά διαφοροποιημένος τρόπος διδασκαλίας, ο οποίος μπορεί πλέον να προσαρμόζεται περισσότερο στις ανάγκες και τις δυνατότητες του κάθε μαθητή, βοηθούν προς αυτή την κατεύθυνση. Η συνεχιζόμενη αύξηση της δαπάνης σε τεχνολογικό εξοπλισμό σχετιζόμενο με την εκπαίδευση οδηγείται από την έκρηξη της αγοράς των φορητών συσκευών (υπολογιστές, tablets, smartphones), οι οποίες πλέον αντιπροσωπεύουν το 62% του συνόλου. Πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτή την εξέλιξη, μέσω προγραμμάτων «μια συσκευή για κάθε μαθητή», έχουν τα tablets, με πρώτο το iPad της Apple.

Ήδη και στη χώρα μας κάποια σχολεία έχουν εντάξει το iPad στην καθημερινή τους διδασκαλία: το Διεθνές Σχολείο Πειραιά, τα Εκπαιδευτήρια Δούκα, η Νέα Γενιά Ζηρίδη και ο Πλάτων, το Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών, τα εκπαιδευτήρια Παλλάδιο, Πράξις & Πράξεις και το Κολέγιο Ρόδου είναι μεταξύ αυτών που τρέχουν το πρόγραμμα «ένα iPad για κάθε μαθητή». Μέσω του συγκεκριμένου προγράμματος εμπλουτίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία και υλοποιείται ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο, όπου κάθε μαθητής μπορεί να αφομοιώσει την πληροφορία και να την κάνει γνώση. Είναι διαφορετικό να βλέπει και να γυρίζει την υδρόγειο με τα δάχτυλά του, να ακούει έναν ποιητή του να απαγγέλει το ποίημά του ή να συμμετέχει σε ένα πείραμα Φυσικής από το θρανίο του και όλα αυτά να τα επαναλάβει μέχρι να τα κατανοήσει με τον δικό του ρυθμό. (Πρώτο Θέμα, 28/09/2014).

Κοινωνικά Δίκτυα

Εισαγωγή στα Κοινωνικά Δίκτυα

Ο αιώνας μας θα μπορούσε εύκολα να χαρακτηρισθεί ως τεχνολογικός αιώνας, μιας και τα νέα δεδομένα μαρτυρούν αύξηση της χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή, του Διαδικτύου και κατ' επέκταση των κοινωνικών δικτύων. Κι αυτό γιατί η επισκεψιμότητα των κοινωνικών δικτύων και η συμμετοχή σε αυτά, τόσο σε παγκόσμιο όσο και σε ελληνικό επίπεδο εκφράζεται ιδιαίτερα υψηλή. Η έμφυτη ανάγκη επικοινωνίας του ανθρώπου έχει αναδείξει τα κοινωνικά δίκτυα ως ιδιαίτερα δημοφιλή στο ευρύ κοινό με αποτέλεσμα η ανάπτυξη αυτών των δικτύων να μεγαλώνει μέρα με τη μέρα, ακολουθώντας τον σύγχρονο τρόπο ζωής.

Τι είναι όμως τα κοινωνικά δίκτυα; Τα κοινωνικά δίκτυα (Social Media) είναι διαδικτυακές υπηρεσίες που, στην ουσία, αποτελούν «προσωπικούς χώρους» για επικοινωνία και διαμοιρασμό περιεχομένου. Χαρακτηρίζονται από ευκολία στη χρήση, από γρήγορη προσαρμογή στις αλλαγές της καθημερινής ζωής, διευκολύνουν τη δημιουργία αυθόρμητων σχέσεων, και διευρύνουν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία σύμφωνα με τους (Ajjan & Hartshorne, 2008).

Οι χρήστες αυτών των δικτύων, μπορούν να δημιουργούν ένα δημόσιο ή ημι-δημόσιο προφίλ σε ένα συγκεκριμένο σύστημα και να το καθιστούν ορατό στον κόσμο του διαδικτύου. Στο προφίλ περιγράφουν προσωπικές πληροφορίες, ενδιαφέροντα, παρέχουν φωτογραφίες κλπ. Με απλά λόγια, ο επιτρέπουν σε κάποιον να δει την προσωπική τους ατζέντα και να αλληλεπιδράσει άμεσα με τα στοιχεία που περιέχει.

Μια άλλη βασική δυνατότητα των κοινωνικών δικτύων είναι ότι επιτρέπονται συνδέσεις οι οποίες δίνουν στους χρήστες τη δυνατότητα να συνάπτουν «διαδικτυακή σχέση». Δύο χρήστες μπορούν είτε να συνάψουν ένα σύνδεσμο «φίλοι» , που απαιτείται συναίνεση και από τους δυο, είτε ένα σύνδεσμο «Follower» όπου ο ένας μπορεί να ακολουθήσει τον άλλο, χωρίς να είναι απαραίτητο να συμβεί και το αντίστροφο. (Ellison, 2007).

Επιπροσθέτως, θα ήταν σημαντικό να τονιστεί ότι οι χρήστες μπορούν να έχουν πρόσβαση στη λίστες των φίλων, να βλέπουν και να πλοηγούνται στη λίστα των συνδέσμων

τους και των δραστηριοτήτων που δημοσιεύουν και ακόμη να αφήνουν δημόσια μηνύματα στο προφίλ τους. Ταυτόχρονα παρέχεται και μηχανισμός ιδιωτικής επικοινωνίας συνήθως με μορφή μηνυμάτων, παραπλήσια αυτής του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Παράλληλα με τα αυτά που αναφέρθηκαν παραπάνω, παρέχονται στους χρήστες κάποιες άλλες χρήσιμες υπηρεσίες όπως ο διαμοιρασμός περιεχομένου (φωτογραφιών, video, ανακοινώσεων), η δημιουργία συζητήσεων, η δημιουργία ομάδων, η παροχή ιστολογίων, η χρήση σύγχρονης επικοινωνίας, η πρόσβαση μέσω κινητού κ.α.

Θα μπορούσαμε τέλος να πούμε ότι ένα κοινωνικό δίκτυο είναι μια δομή αποτελούμενη από κόμβους (συνήθως άτομα ή επιχειρήσεις) οι οποίοι συνδέονται μεταξύ τους με έναν ή περισσότερους τύπους αλληλεξάρτησης (Πανταζής, 2012).

Χρήση Κοινωνικών Δικτύων στην Εκπαίδευση

Η χρήση των κοινωνικών δικτύων σε εκπαιδευτικό και διδακτικό πλαίσιο μπορεί να θεωρηθεί ως δυνητικά ισχυρή ιδέα, μόνο και μόνο επειδή οι μαθητές περνούν πολύ χρόνο σε αυτές τις online δραστηριότητες δικτύωσης. Σύμφωνα με επίσημες μελέτες, τα κοινωνικά δίκτυα συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην αλληλεπίδραση, τη συνεργασία, την ενεργό συμμετοχή, την ενημέρωση, την κατανομή των πόρων, την υποστήριξη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων καθώς η νέα διαδικτυακή εποχή αναδεικνύει καινούργιες μορφές πολιτισμού και μάθησης. Η διαπίστωση πως οι νέοι μαθαίνουν πολύ πιο εύκολα μέσα από δραστηριότητες οι οποίες σχετίζονται με τη διασκέδαση και τη δημιουργική συμμετοχή σε κοινωνικά δίκτυα αποτελεί ισχυρό κίνητρο ένταξης των κοινωνικών δικτύων στην διαδικασία μάθησης (Κίργινας, 2012).

Η λογική αυτή αναδεικνύεται μέσα από τις υπηρεσίες του Web 2.0 και τα κοινωνικά δίκτυα. Η αξιοποίηση των διαδικτυακών περιβαλλόντων του Web 2.0 στην Εκπαίδευση συμβαδίζει με τις αρχές που διέπουν τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης. Σύμφωνα με τον εποικοδομητισμό του J. Piaget, ο μαθητής μαθαίνει σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε εξωτερικά ερεθίσματα, το οποίο του δίνει τη δυνατότητα να αλληλεπιδρά μαζί του, καθώς ο ίδιος κατασκευάζει με ενεργητικό τρόπο τη γνώση στις διάφορες φάσεις εξέλιξής του. Σύμφωνα με τις κοινωνιοπολιτισμικές θεωρήσεις, η μάθηση συντελείται μέσα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια και ουσιαστικά δημιουργείται από την αλληλεπίδραση του ατόμου με άλλα άτομα, σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις και μέσω της υλοποίησης συνεργατικών δραστηριοτήτων.

Τα διαδικτυακά περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης ενσωματώνουν πλήθος δυνατοτήτων αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας των μαθητών: υποστηρίζουν την ανταλλαγή ιδεών, τη συνεργασία, την οικοδόμηση περιεχομένου, την έκφραση και παράλληλα παρέχουν τη δυνατότητα επέκτασης του φυσικού χώρου και χρόνου της σχολικής τάξης, δημιουργώντας ένα διαφορετικό – συμπληρωματικό μαθησιακό πλαίσιο.

Τα παραδοσιακά «δασκαλοκεντρικά» μοντέλα, που εστίαζαν στη μετάδοση αποσπασματικής γνώσης, απομονωμένης από το πλαίσιο εφαρμογής της, φαίνεται να απέτυχαν ενώ οι πρόσφατες τεχνολογικές εξελίξεις διευκολύνουν ιδιαίτερα την υλοποίηση προσεγγίσεων που απορρέουν από τη φιλοσοφία του κονστρουκτιβισμού.

Πολλοί μελετητές (Κόμης, 2004; Κουτσογιάννης, 2007 ; Μουντρίδου, 2008 ; Αποστολάκης & Αντωνίου, 2010) κάνουν λόγο για την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., υποστηρίζοντας πως χωρίς αυτήν, η προσπάθεια για την εξέλιξη της διδακτικής και η εναρμόνισή της με την τεχνολογική ανάπτυξη, είναι ατελής.

Παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. σημαίνει :

- Έμφαση στην επίλυση προβλημάτων και την εξοικείωση του μαθητή με έναν μεθοδολογικό τρόπο σκέψης παρά στην παροχή της πληροφορίας.
- Αύξηση των κινήτρων του μαθητή και ενεργός συμμετοχή του σε ένα ελκυστικό περιβάλλον (με τη χρήση πολυμέσων), με μαθησιακό περιεχόμενο που κινεί το ενδιαφέρον του.

- Εμπλουτισμός της καθημερινής διδασκαλίας με δημιουργικές δραστηριότητες και οικοδόμηση της γνώσης μέσα από την ενεργό διερεύνηση, τον πειραματισμό και την ανακάλυψη.
- Διασύνδεση της νέας γνώσης με την πρότερη γνώση του χρήστη και δημιουργία ευκαιριών κοινωνικής αλληλεπίδρασης για τη συνεργατική κατασκευή της γνώσης καθώς και έλεγχος της διαδικασίας μάθησης από τον ίδιο τον χρήστη.
- Οικονομία χρόνου και δημιουργία περισσότερων ευκαιριών για μεγαλύτερη αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών
- Προαγωγή της συνεργασίας μέσω πρώτον, της ανάθεσης ομαδικών εργασιών (projects) αξιοποιώντας τις Τ.Π.Ε. και δεύτερον, μέσω της επαφής μαθητών που βρίσκονται σε διαφορετικά σχολεία εντός και εκτός συνόρων.
- Ως άμεση συνέπεια των προηγούμενων προκύπτει η δημιουργία ευχάριστου κλίματος στην τάξη και η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών

Facebook στην Εκπαίδευση

Το Facebook (Wikipedia, 2015) είναι μία πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης που ιδρύθηκε το 2004. Οι χρήστες διευρύνουν το κοινωνικό τους δίκτυο κάνοντας «φίλους», χρησιμοποιώντας εφαρμογές που τους φέρνουν πιο κοντά αλλά και από την συμμετοχή τους σε ομάδες (groups). Το κοινωνικό δίκτυο που δημιουργείται, ενισχύει το ήδη υπάρχον κοινωνικό τους κεφάλαιο και έτσι οι χρήστες αντλούν περισσότερους και ποικίλους πόρους. Οι χρήστες συζητούν, εκμυστηρεύονται και εκφράζουν συναισθήματα εμπιστοσύνης.

Ένας «εικονικός κόσμος», όπου οι μαθητές μπορούν να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν σε πραγματικό χρόνο με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας είναι και το Facebook. Το Facebook θεωρείται ως ένα ευνοϊκό εκπαιδευτικό εργαλείο, λόγω της δομής και των διαφόρων υπηρεσιών κοινής ωφελείας.

Σε σχετικές μελέτες για το Facebook στην εκπαίδευση διαπιστώνεται ότι :

- Έχουμε ενεργητική συμμετοχή και αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων (Ellison et al., 2007),
- Αναπτύσσεται η θετική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της μάθησης και βελτιώνεται η ποιότητα μάθησης (Kirschner & Karpinski, 2010).
- Αναπτύσσεται η αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων και η κριτική σκέψη (Lampe et al., 2008)
- Ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση (Bosch, 2009),

Επιστήμονες ισχυρίζονται ότι τα κοινωνικά δίκτυα είναι παιδαγωγικά εργαλεία, γιατί οι άνθρωποι μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν για συνδεσιμότητα και κοινωνική στήριξη, συνεργατική ανακάλυψη και ανταλλαγή πληροφοριών, δημιουργία περιεχομένου, γνώση, συσσώρευση πληροφοριών και τροποποίηση (Shields, 2003).

Η εκπαιδευτική χρήση του Facebook εξετάζεται κάτω από τρία θέματα: την επικοινωνία, την συνεργασία και την ανταλλαγή υλικού.

Η εκπαιδευτική χρήση του Facebook για επικοινωνία συνίστανται σε δραστηριότητες, όπως η δυνατότητα επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και τους εκπαιδευτές, διευκολύνοντας την συζήτηση στην τάξη, μετά τις ανακοινώσεις για μαθήματα και την ενημέρωση σχετικά με τους πόρους και τις συνδέσεις που σχετίζονται με τα μαθήματα.

Η εκπαιδευτική χρήση του Facebook για συνεργασία συνίστανται σε δραστηριότητες, όπως είναι τα άτομα να συμμετέχουν σε ομάδες που σχετίζονται με τα σχολεία, τα τμήματά τους ή τάξεις και να δημιουργούν τα έργα της ομάδας με την ανταλλαγή σχεδίων και ιδεών προωθώντας την συνεργατική μάθηση (Selwyn, 2007).

Καθώς οι άνθρωποι μπορούν να ανταλλάσσουν ιδέες και πληροφορίες στο Facebook, μπορούν επίσης να μοιραστούν τους πόρους, τα υλικά τους, σχέδια και έγγραφα. Με τις δυνατότητες, όπως η μεταφόρτωση βίντεο και φωτογραφιών, και προσθέτοντας και

ακολουθώντας τους συνδέσμους σε εξωτερικές πηγές ή σελίδες, παρέχει στους χρήστες του Facebook οπτικά υλικά και πόρους για ανταλλαγή.

Προτάσεις ένταξης των Κοινωνικών Δικτύων στη Διδασκαλία

Το πρώτο βήμα που μπορείτε να κάνετε, ως εκπαιδευτικοί είναι να δημιουργήσετε μια διαδικτυακή κοινότητα ή μια ομάδα χρησιμοποιώντας ένα ξεχωριστό λογαριασμό μόνο για την τάξη σας. Στη συνέχεια, ζητήστε από τους μαθητές σας να κάνουν το ίδιο και παροτρύνετέ τους να σας «ακολουθήσουν». Αποδεχτείτε αιτήματα φιλίας από μαθητές σας με προσοχή , κάντε το μόνο στα πλαίσια του λογαριασμού της τάξης και τηρείστε τις αποστάσεις που τηρείτε και στην πραγματικότητα.

Στο σημείο αυτό καλό θα ήταν, να ασχοληθείτε λίγο με ζητήματα ιδιωτικότητας και προστασίας των προσωπικών δεδομένων. Είναι σημαντικό να ζητήσετε από τους μαθητές σας να περιορίσουν την πρόσβασή σε προσωπικές πληροφορίες. Ξεκαθαρίστε την σχέση σας και καθορίστε την σαν σχέση μέντορα-μαθητή.

Ακολουθώντας τα παραπάνω βήματα, πάντα σε συνδυασμό με τη συνεχή ανάλυση στους μαθητές των λόγων που τους καθοδηγείτε με τέτοιο τρόπο και μ αυτή την επιμονή, θα έχετε ένα πλεονέκτημα στο να διατηρήσετε τη σχέση μαζί τους στο επαγγελματικό επίπεδο. Ταυτόχρονα θα έχετε περισσότερες πιθανότητες να εξασφαλίσετε την έγκριση γονέων ή ακόμη και συναδέλφων σε περίπτωση που τεθεί ζήτημα για την εκπαιδευτική μέθοδο που επιλέγετε. Τώρα είστε έτοιμοι να ξεκινήσετε τη χρήση του διαδικτυακού εργαλείου που επιλέξατε, ως κύριο ή βοηθητικό μέσο διδασκαλίας.

Ακολουθούν κάποιες προτάσεις για την χρήση του Facebook στην διδακτική πράξη - μια αφετηρία για το «νέο» εκπαιδευτικό σας έργο:

- Αμέσως μετά το μάθημα «ανεβάστε» τη παράδοση που μόλις πραγματοποιήσατε και ταυτόχρονα ανεβάστε σημειώσεις του μαθήματος εμπλουτισμένες με φωτογραφίες, βίντεο και συνδέσμους. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να έρθει σε επαφή με το υλικό διδασκαλίας, χωρίς χωρο-χρονικούς περιορισμούς και να καλύψει τα πιθανά κενά του.
- Παροτρύνετε τους μαθητές σας να διατυπώνουν απορίες δημόσια στον «τοίχο» του Facebook ή να ανεβάσουν link σχετικά με κάποιες εργασίες που τους αναθέσατε ή με κάποια σημεία της θεωρίας που τους παραδώσατε στην τάξη. Απαντήστε μέσω του κοινωνικού δικτύου, και την απάντησή θα διαβάσουν όλοι όσοι συμμετέχουν, έτσι θα τηρήσετε την αρχή της ίσης ενημέρωσης όλων των μαθητών.
- Δημιουργήστε ομάδες εργασίας και αναθέστε τους συγκεκριμένες εργασίες. Οργανώστε τους σε ομάδες κι αφήστε τους να χρησιμοποιούν την ομάδα για την οργάνωση της δουλειάς τους και κάντε παρεμβάσεις εκεί που κρίνεται αναγκαίο. Είναι κάτι που λείπει από τη σημερινή εκπαιδευτική πρακτική, με τη γραμμική διδασκαλία και την αποστήθιση, ενώ επιπλέον καλλιεργεί την άμυλα μέσω του υγιούς συναγωνισμού μιας και η σύγκριση της προόδου των ομάδων από τους εμπλεκόμενους, τους ωθεί σε μεγαλύτερη προσπάθεια.
- Δημιουργήστε για κάθε μάθημα μία κλειστή ομάδα στην οποία συμμετέχουν μόνο μαθητές. Ένας ή δύο μαθητές θα είναι υπεύθυνοι ανά εβδομάδα για κάθε ομάδα, έχοντας ως αρμοδιότητα να γράφουν και να ανεβάζουν τη σύνοψη του μαθήματος της ημέρας, να επισημαίνουν τα σημαντικά σημεία ή και ακόμα να ψάχνουν και να αναρτούν επιπρόσθετο υλικό.
- Καθιερώστε μέρες και ώρες της εβδομάδας στις οποίες πραγματοποιείτε αποστολή σχολίων για τις εργασίες που τους αναθέσατε, πιθανώς «ανέβασμα» συμπληρωματικού υλικού, άτυπης αξιολόγησης της προόδου τους ή ακόμη και ανακοινώσεων σχετικά με το μάθημα. Αν είστε συνεπής και τηρείτε το χρονοδιάγραμμά σας, θα διασφαλίσετε αφενός την αξιοπιστία του τρόπου που επιλέξατε για την εργασία τους και αφετέρου ότι υπάρχουν πολλές πιθανότητες να διαβαστεί από τους μαθητές, μιας και αυτό είναι το αγαπημένο τους μέσο επικοινωνίας.
- Καθιερώστε μέρες και ώρες της εβδομάδας στις οποίες μπορείτε να έρθετε σε «διαδικτυακή» επικοινωνία με όσους γονείς το επιθυμούν. Από τη μία θα άρετε πιθανή

δυσπιστία για το μάθημα, από την άλλη θα κερδίσετε την επαφή με κάποιους γονείς, κάτι που λείπει σήμερα από την εκπαίδευση και το έχουν ανάγκη τόσο αυτοί όσο και ο εκπαιδευτικός. Επιπλέον οι γονείς θα έχουν τη δυνατότητα να δουν κάποια σημεία προόδου, από τη διαδικτυακή δραστηριότητα της τάξης.

Προκειμένου να προβάλετε το σχολείο που υπηρετείτε, μπορείτε να:

- Δημιουργήστε το διαδικτυακό τόπο του σχολείου σας στο Facebook. Φροντίστε να επιλέξετε προσεκτικά το ύφος της ιστοσελίδας, τις ρυθμίσεις ασφαλείας και την προσβασιμότητα από τρίτους και στείλτε αιτήματα φιλίας στους μαθητές – χρήστες του ίδιου κοινωνικού δικτύου. Ο αριθμός των θετικών αποκρίσεων είναι πιθανό να είναι μεγάλος. Παροτρύνετε τους συναδέλφους σας για πάσης φύσεως παρεμβάσεις: άρθρα, ασκήσεις, σημειώσεις, γενικούς προβληματισμούς, εκπαιδευτικούς συνδέσμους, ενημερώσεις για ενδιαφέρουσες εκδηλώσεις, φωτογραφίες, video κλπ. Έτσι θα έχετε δημιουργήσει ένα ζωντανό ιστότοπο ο οποίος θα έχει το χαρακτηριστικό της συμμετοχικότητας, της εξωστρέφειας και πιθανόν της μεγάλης αποδοχής.
- Παροτρύνετε τους μαθητές σας να αρθρογραφήσουν για εκπαιδευτικά θέματα διαφόρων μαθημάτων, για το σχολείο, την εκπαιδευτική διαδικασία, την επιστήμη, την επικαιρότητα, τη γειτονιά τους, τον τόπο τους, χρησιμοποιώντας εκτός από κείμενο, εικόνες, ήχους και video.
- Διοργανώστε ψηφοφορίες για ζητήματα που απασχολούν τους μαθητές σας σε σχέση με το σχολικό περιβάλλον – δώστε τους βήμα, κάντε τους να νιώσουν μέρος ενός «ζωντανού» οργανισμού. Αυτός άλλωστε δεν είναι ένας από τους ρόλους του σύγχρονου σχολείου;
- Παρουσιάστε τις δράσεις του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα μπορείτε να αναρτάτε ανακοινώσεις για εκδρομές, γιορτές, επισκέψεις σε μουσεία/θέατρα, βραβεία μαθητών και διακρίσεις, κοινωνικές δράσεις του σχολείου κ.α. Κατ΄αυτόν τον τρόπο θα γίνονται γνωστές στο ευρύ κοινό και κυρίως στους γονείς η κοινωνική δραστηριότητα του σχολείου και τα διάφορα δρώμενα. Παράλληλα, μπορείτε να ανεβάσετε φωτογραφίες και άλλο υλικό από όλες αυτές τις δραστηριότητες. Αυτός άλλωστε δεν είναι ένας από τους ρόλους του κοινωνικού σχολείου;

Παράλληλοι χώροι που προωθούν και πληροφορούν για την χρήση του Facebook στην εκπαίδευση και στους οποίους εκπαιδευτικοί από όλον τον κόσμο "συναντώνται" και συζητούν για διάφορα εκπαιδευτικά θέματα είναι:

- Facebook in Education : Αυτή η ομάδα αρέσει σε 607.343 άτομα που μοιράζονται νέα, εμπειρίες και πρακτικές.
- Facebook for Educators : Αυτή η ομάδα έχει περίπου 1180 μέλη και βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να μάθουν πως να χρησιμοποιούν με τον καλύτερο τρόπο το Facebook στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Educators using Facebook : Αυτή η ομάδα έχει περίπου 3870 μέλη και βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να μοιράζονται νέα και βέλτιστες πρακτικές στην διδασκαλία.

Τι κάναμε στο σχολείο μας ;

Στο σχολείο μας πραγματοποιήσαμε τα κάτωθι: Δημιουργήσαμε κλειστές ομάδες , ανεβάσαμε υλικό (παράδοση , φύλλα εργασίας , εμπλουτισμένο πολυμεσικό υλικό όπως βίντεο-προσομοιώσεις), καθιερώσαμε ημέρες και ώρες της εβδομάδας όπου επικοινωνούσαμε με τους μαθητές αλλά και με τους γονείς τους, παροτρύναμε τους μαθητές να αναγράφουν απορίες στον τοίχο καθώς και να προσθέτουν υλικό και απαντούσαμε σε απορίες και ερωτήσεις.

Παρατήρησα λοιπόν στους μαθητές μου τα παρακάτω:

- Ανακάλυψαν την εκπαιδευτική χρήση ενός κοινωνικού δικτύου, το οποίο χρησιμοποιούσαν μέχρι πρότινος για επικοινωνία και ενημέρωση.

- Είχαν αυξημένη ενεργητική συμμετοχή, μιας και η συνεργασία και η αλληλεπίδραση ευνοούνται από το κοινωνικό δίκτυο.
- Υπήρχε αμεσότητα σε επίλυση αποριών είτε από συμμαθητές είτε από μένα.
- Η θετική διάθεση των εκπαιδευομένων ήταν εμφανής με αποτέλεσμα να κεντρίσει έντονα το ενδιαφέρον ακόμα και αυτών που δεν ήθελαν να συμμετάσχουν ενεργά

Τέλος η εμπειρία από την εκπαιδευτική χρήση του facebook έδειξε ευεργετικά αποτελέσματα για την πρόοδο στην διδασκαλία της Φυσικής τόσο για τους μαθητές της Α όσο και της Β Λυκείου Θετικού Προσανατολισμού κάτι που αποδεικνύεται και από την καλύτερη απόδοση τους στο β τετράμηνο καθώς και την αυξημένη ενασχόληση τους με την Φυσική.

Για την επόμενη χρονιά θα προσπαθήσουμε να βελτιστοποιήσουμε την εκπαιδευτική διάσταση του Facebook και θα στοχεύσουμε σε ενέργειες μέσω του Facebook για την προβολή του σχολείου μας , του Γυμνασίου και ΛΤ Καλλιθέας Ελασσόνας όπως: δημιουργία διαδικτυακού τόπου του σχολείου , παρότρυνση των μαθητών για αρθρογράφηση εκπαιδευτικών θεμάτων, παρουσίαση των δράσεων και εκδηλώσεων του σχολείου κ.α.

Συμπεράσματα

Η χρήση του Facebook μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στον τομέα της εκπαίδευσης αν αξιοποιηθούν κατάλληλα τα χαρακτηριστικά του και η δημοτικότητα του. Μπορεί να αποτελέσει συμπληρωματικό μέσο ενίσχυσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της επικοινωνίας τόσο των μαθητών όσο και των καθηγητών μεταξύ τους.Το Facebook ασφαλώς και αποτελεί ένα χρηστικό μέσο στον κόσμο της εκπαίδευσης. Αρκεί οι χρήστες του να γνωρίζουν τους απαραίτητους κανόνες ασφαλείας, ώστε η χρήση του να είναι ασφαλής και αποτελεσματική ταυτόχρονα.

Αναφορές

Ajjan, H., & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *The Internet and Higher Education*, 11(2), 71-80.

Bosch, T.E. (2009). Using online social networking for teaching and learning: Facebook use at the University of Cape Town. *Communication: South African Journal for Communication Theory and Research*, 35(2), 185-200

Crystal, D., (2001). *A language revolution : from reluctance to renaissance*

Educators using Facebook. (2015) Ημ. Προσπέλασης 8 Ιουνίου, 2015, από την διεύθυνση: (https://www.facebook.com/groups/7036945291/)

Ellison N.B. (2007), *Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship* p. 155-182

Ellison, N.B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The Benefits of Facebook "Friends:" Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1143-1168.

Facebook in Education. (2015) Ημ. Προσπέλασης 8 Ιουνίου, 2015, από την διεύθυνση: https://www.facebook.com/education

Facebook for Educators. (2015) Ημ. Προσπέλασης 8 Ιουνίου, 2015, από την διεύθυνση: https://www.facebook.com/groups/28001100480/

Kirschner, P., & Karpinski, A. (2010). Facebook and academic performance. *Computers in Human Behavior,* 26, 1237–1245.

Lampe, C., Ellison, N.B., & Steinfield, C. (2008). Changes in use and perception of Facebook. *Proceedings of the ACM 2008 Conference on Computer Supported Cooperative Work* (pp. 721-730). San Diego, CA, USA: ACM.

Newby, T.J. Stepich, DA Lehman JD & Russell, JD (2006) *Εκπαιδευτική Τεχνολογία για Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα. Επίκεντρο

Selwyn, N. (2010) Web 2.0. and the school of the future, today. In OECD. Inspired by technology, driven by Pedagogy . A systemic approach to technology-based school innovations, OECD Publishing
Solomon, G. & Schrum, L. (2007) *Web 2.0 : New tools, New Schools. International Society for Technology in Education*
Shields, C. , (2003) *Giving voice to students*. Έκδοση: Qualitative Research
Αποστολάκης, Ν. & Αντωνίου, Π. (2010) Διερεύνηση του τρόπου χρήσης των υπολογιστών & του διαδικτύου από τους μαθητές/τριες κατά τη μετάβαση τους από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Περιοδικό *i-teacher* : 47-54
Ελληνική Βικιπαίδεια. (2015). Ημ. Προσπέλασης 18 Απριλίου, 2015, από την διεύθυνση: http://en.wikipedia.org/wiki/
Ελληνική Ένωση για την Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση. (2015). Ημ. Προσπέλασης 18 Απριλίου, 2015, από την διεύθυνση: http://www.e-diktyo.eu/
Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών. (2015). Ημ. Προσπέλασης 8 Ιουνίου, 2015, από την διεύθυνση: http://www.etpe.gr/index.php
Η Τεχνολογία στην εκπαίδευση (2015) Ημ. Προσπέλασης 8 Ιουνίου, 2015, από την διεύθυνση: http://economu.wordpress.com/
Κόμης, Β. (2004) *Εισαγωγή στις Εφαρμογές των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση.* Αθήνα: Εκδ. Νέων Τεχνολογιών
Κουτσογιάννης, Δ. (2007). *Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού νέων εφηβικής ηλικίας και (γλωσσική) εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη.* Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
Κουτσογιάννης, Δ., Ακριτίδου, Μ., & Αντωνοπούλου, Σ., (2010) *Διαδραστικά Συστήματα διδασκαλίας και η αξιοποίηση τους στα φιλολογικά μαθήματα* . Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη του Ε.Π. Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση, σελ. 8, 22, 38, Πάτρα: Ε.Α.Ι.Τ.Υ
Κίργινας, Σ. (2012). Κοινωνικά Δίκτυα στην Εκπαίδευση, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, σελ. 22-23
Μουντρίδου, Μ. (2008). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία – Πολυμέσα. Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ*, ΥΠΕΠΘ
Πανέτσος, Σ. (2008). *Εισαγωγή στους Η/Υ. Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ,* ΥΠΕΠΘ
Τεχνολογίες Κοινωνικής δικτύωσης στην Εκπαίδευση (2015) Ημ. Προσπέλασης 8 Ιουνίου, 2015, από την διεύθυνση: https://learn20.wikispaces.com
Χλαπάνης, Ε. & Δημητρακοπούλου, Α. (2001). Η χρήση του Διαδικτύου στην Ελληνική Εκπαιδευτική πραγματικότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Εισαγωγή στο 1ο Συνέδριο για την Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη. Εκπαιδευτικό λογισμικό – Διαδίκτυο*. Σύρος

Διδάσκοντας τη Γενιά του Διαδικτύου: Η χρήση του Edmodo για την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Δούβλης Θεόδωρος
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, 2ο Δημοτικό Σχολείο Λάρισας,
tdouvlis@sch.gr

Γίδας Γεώργιος
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, 31ο Δημοτικό Σχολείο Τρικάλων,
ggidas@gmail.com

Κολοκοτρώνης Δημήτριος
Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής Ν. Λάρισας & Ν. Καρδίτσας,
kolokotr@sch.gr

1. Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να δείξει κατά πόσο η χρήση κλειστών και ασφαλών διαδικτυακών πλατφόρμων κοινωνικής μάθησης όπως το Edmodo μπορούν να συμβάλουν στην υποκίνηση των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και να τους δώσουν την ευκαιρία να δουλέψουν ομαδοσυνεργατικά, να αποκτήσουν κριτική σκέψη και ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, να παράγουν γνώση και να αποκομίσουν εμπειρίες υιοθετώντας τις αρχές και τη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομητισμού. Η έρευνα μας διεξήχθη στο πλαίσιο του μαθήματος Πληροφορικής (Τ.Π.Ε.) στις τρεις τελευταίες τάξεις Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ δύο Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων με Ε.Α.Ε.Π. αξιοποιώντας το Edmodo ως πλατφόρμα επικοινωνίας, ομαδοσυνεργατικής μάθησης και αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας υπήρξαν ενθαρρυντικά ως προς το σκοπό της δείχνοντας ότι οι μαθητές εκτίμησαν και ευχαριστήθηκαν το μάθημα μέσω της συγκεκριμένης πλατφόρμας και έγιναν πιο συμμετοχικοί και συνεργατικοί υποστηρίζοντας ο ένας τον άλλο στη μαθησιακή τους διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: Edmodo, Κοινωνικά Δίκτυα στην Εκπαίδευση, Web 2.0, Τ.Π.Ε.

Εισαγωγή

Η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από πλευράς των μαθητών για τη μαθησιακή διαδικασία είναι η μεγαλύτερη πρόκληση που έχει να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός σήμερα. Η Γενιά του Διαδικτύου (Net Generation), τα παιδιά δηλαδή που έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει με την τεχνολογία από τα πρώτα τους βήματα, χρησιμοποιούν έξυπνα κινητά, tablets, και υπολογιστές καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας, ενώ το σχολείο συνεχίζει να χρησιμοποιεί παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας και υλικοτεχνικής υποδομής (όπως κιμωλίες/μαρκαδόρους, πίνακες και φωτοτυπίες). Η γενιά αυτή μεγαλώνει σε έναν κόσμο τόσο πλούσιο σε συσκευές επικοινωνίας και λογισμικά με αποτέλεσμα να μην θεωρούν τα εργαλεία αυτά ως τεχνολογία. Σύμφωνα με έρευνες (Dabbagh & Bannan-Ritland, 2005, Conole, 2010) τη γενιά αυτή τη χαρακτηρίζει η ταχύτητα και η παράλληλη ενασχόληση με πολλές εργασίες. Καταναλώνουν και επεξεργάζονται πληροφορίες γρήγορα και ταυτόχρονα από πολλές διαφορετικές πηγές. Μαθαίνουν περισσότερο οπτικά (visual learners) και πειραματιζόμενοι (experimental learners) από ότι μέσω ανάγνωσης κειμένου και βιβλίων.

Προτιμούν την ανακαλυπτική μάθηση και έχουν συνηθίσει στον ψηφιακό διαδικτυακό κόσμο όπου η Google έχει πάντα τη γρήγορη απάντηση. Προτιμούν τα σχόλια για ένα προϊόν από ομότιμούς τους παρά την επίσημη κριτική. Περισσότερο όμως από όλα, είναι καταπληκτικοί συνεργάτες. Είναι συνδεδεμένοι και δικτυωμένοι και αρέσκονται να δουλεύουν σε ομάδες. Αισθάνονται άνετα να δημιουργούν και να διατηρούν «φιλίες» με άλλους σ' ένα ψηφιακό κόσμο που δεν έχουν δει ποτέ τους. Η διαχωριστική γραμμή μεταξύ πραγματικού και ψηφιακού κόσμου για αυτούς δεν είναι ξεκάθαρη. (Roos, 2007).

Η έρευνα δείχνει ότι οι σημερινοί νέοι, οι οποίοι μεγαλώνουν με το Διαδίκτυο και τεχνολογίες βασισμένες στον Παγκόσμιο Ιστό (Web), όπως οι μηχανές αναζήτησης, τα στιγμιαία μηνύματα, μαζικά διαδικτυακά παιχνίδια ρόλων πολλών χρηστών (MMORPG), το podcasting, το vodcasting και τους κοινωνικούς σελιδοδείκτες, είναι καλά προετοιμασμένοι να συμμετέχουν σε διαδικτυακές δραστηριότητες μάθησης που υποστηρίζουν την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία (Dabbagh & Bannan-Ritland, 2005).

Στα πρώτα χρόνια του Παγκόσμιου Ιστού Πληροφοριών, μια περίοδος γνωστή και ως Web 1.0, ο εκπαιδευτικός είχε τη δυνατότητα να δημοσιεύει μαθησιακό υλικό σε ψηφιακές πλατφόρμες χωρίς να προσφέρεται η δυνατότητα αλληλεπίδρασης με τους μαθητές του, των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και των υπολοίπων χρηστών. Με την εμφάνιση και εξάπλωση των Web 2.0 τεχνολογιών, τα web-based μαθήματα μπορούν τώρα να σχεδιαστούν έτσι ώστε να δίνουν στους μαθητές την ευκαιρία όχι μόνο να μετέχουν στη διαδικασία πρόσκτησης της γνώσης αλλά και να συντελούν στην παραγωγή νέας, η οποία μάλιστα μπορεί να μοιρασθεί στον Παγκόσμιο Ιστό Πληροφοριών επιτυγχάνοντας έτσι την μετάβαση από web-based μαθησιακές «νησίδες» σε web-based μαθησιακά περιβάλλοντα (Ehlers, 2009). Όπως επισημαίνουν οι Rotherham & Willingham (2010), σήμερα σε αντίθεση με το παρελθόν, ολοένα και περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υιοθετούν στην πράξη εκπαιδευτικά σενάρια βασισμένα σε Web 2.0 τεχνολογίες. Η μετάβαση αυτή μπορεί να οφείλεται κάποιες φορές στην περιέργεια των εκπαιδευτικών για εξερεύνηση και αξιολόγηση αυτών των τεχνολογιών και κάποιες άλλες όμως στην αναγνώριση ότι η μαθησιακή διαδικασία μέσω Web 2.0 τεχνολογιών ενθαρρύνει την κριτική σκέψ η και την επίλυση προβλημάτων, τη συνεργασία και επικοινωνία, αυτά που αποκαλούνται δηλαδή «προσόντα για τον 21 αιώνα». Παρ' όλα τα ερευνητικά αποτελέσματα, τις διαπιστώσεις της αξίας της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και το θετικό αντίκτυπο για τις Web 2.0 τεχνολογίες στην εκπαίδευση, η χρήση τους είναι ακόμη η εξαίρεση και όχι ο κανόνας (Conole, 2010).

Οι Web 2.0 τεχνολογίες έχουν φέρει σημαντικές αλλαγές στο κόσμο του Διαδικτύου με σημαντικότερη αυτή της κοινωνικής δικτύωσης. Τα ψηφιακά κοινωνικά δίκτυα αλλάζουν τον τρόπο επικοινωνίας όπως τον είχαμε συνηθίσει μέχρι σήμερα και δημιουργούν νέες κοινωνικές πρακτικές που επηρεάζουν την ανθρώπινη δραστηριότητα σε ένα μεγάλο φάσμα τομέων, όπως οι ανθρώπινες σχέσεις, η ψυχαγωγία, η εργασία και η εκπαίδευση. Η εκπαιδευτική κοινότητα δεν μπορεί να μένει αμέτοχη και απληροφόρητη σχετικά με τις καινοτομίες και τον επαναστατικό τρόπο επικοινωνίας και πληροφόρησης τον οποίο οι νέες τεχνολογίες μας παρέχουν. Οι ραγδαίες αυτές εξελίξεις στο χώρο των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών δημιουργούν για την εκπαιδευτική κοινότητα νέες ευκαιρίες και προκλήσεις. Η ενσωμάτωση των Web 2.0 εργαλείων προσφέρει ένα φθηνό και αποτελεσματικό μέσο για την αφομοίωση της τεχνολογίας στην τάξη με στόχο την συνειδητή συμμετοχή των νέων μαθητών σε αυτή. Με καλό σχεδιασμό και θέσπιση στόχων μπορεί να ενθαρρύνει την ενεργό μάθηση, την προώθηση της συνεργασίας, να αυξήσει την αλληλεπίδραση μαθητών-διδασκόντων και να εμπλουτίσει την εκπαιδευτική εμπειρία. (Mandernach & Taylor 2011).

Παρόλα αυτά, ένα κυρίαρχο κοινωνικό δίκτυο όπως το Facebook είναι δύσκολο να υιοθετηθεί ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην τάξη κυρίως εξ αιτίας της έλλειψης ασφάλειας και σεβασμού των προσωπικών δεδομένων των χρηστών του. Το Edmodo όμως αποτελεί

μια ασφαλή εναλλακτική λύση κοινωνικής δικτύωσης για μαθητές και εκπαιδευτικούς (Καπανιάρης κ.α., 2012)

Για να διδάξουμε αυτή τη γενιά αποτελεσματικά πρέπει να το κάνουμε με μια νέα, καινοτόμο μέθοδο η οποία θα συμπεριλάβει τους νέους μαθητές ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και στην οικοδόμηση της γνώσης χτίζοντας κοινότητες μάθησης και δίκτυα γνώσης. Χρησιμοποιήσαμε λοιπόν το εκπαιδευτικό κοινωνικό δίκτυο Edmodo προς αυτό τον σκοπό, προσπαθώντας να επιβεβαιώσουμε πρόσφατες έρευνες για την επιτυχή του χρήση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η ενσωμάτωσή του στην εκπαιδευτική διαδικασία, κατέδειξε ότι συμβάλει στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία της πληροφορικής στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και επομένως βελτιώνει αισθητά τα μαθησιακά αποτελέσματα (Σωτηρούδας κ.α., 2013). Σε άλλη έρευνα που αφορούσε τη χρήση του σε μαθητές της Δ΄ Δημοτικού στο μάθημα των Αγγλικών τα αποτελέσματα έδειξαν ποικίλα οφέλη, μαθησιακά, κοινωνικά και συναισθηματικά. (Δρακοπούλου, 2013). Το Edmodo είναι εργαλείο που ενισχύει την παρακίνηση των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ως εργαλείο μάθησης έχει θετική επίδραση στην εμπλοκή των μαθητών μέσω της ενθάρρυνσης της ενεργούς συμμετοχής τους σε διάφορες μαθησιακές εμπειρίες (Sanders, 2012, σελ. 61).

Περιγραφή του λογισμικού

Το Edmodo είναι ένας εκπαιδευτικός ιστότοπος ο οποίος βασίζεται στη μηχανική και τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών δικτύων τα οποία προσαρμόζει με τέτοιο τρόπο ούτως ώστε να είναι κατάλληλα για την σχολική τάξη. Πρόκειται δηλαδή για μία πλατφόρμα κοινωνικής μάθησης όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές μπορούν να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται διαδικτυακά. Είναι σχεδιασμένο έτσι ώστε να ενθουσιάζει τους μαθητές για τη μάθηση μέσω ενός οικείου περιβάλλοντος το οποίο σε γενικές γραμμές μοιάζει αρκετά με αυτό του Facebook και άλλων δημοφιλών κοινωνικών δικτύων, αλλά είναι πολύ πιο ασφαλές αφού είναι ένα κλειστό δίκτυο ελεγχόμενο από τον εκπαιδευτικό.

Ο εκπαιδευτικός εγγράφεται στην πλατφόρμα και δημιουργεί το προφίλ του όπου παρουσιάζονται βασικές επαγγελματικές πληροφορίες για το άτομό του. Στη συνέχει δημιουργεί ομάδες (ηλεκτρονικές τάξεις) στις οποίες καλεί μαθητές για εγγραφή – συμμετοχή.

Η κάθε ομάδα έχει ένα μοναδικό κλειδί-κωδικό η γνώση του οποίου επιτρέπει στους μαθητές να δημιουργήσουν λογαριασμό και να συνδεθούν σε αυτή την τάξη. Σημειώνεται ιδιαίτερα ότι δεν απαιτείται από τους μαθητές να έχουν λογαριασμό ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για την εγγραφή τους στην πλατφόρμα. Αυτό κάνει τη διαδικασία της εγγραφής δυνατή και ασφαλής ακόμη και για τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου που δεν διαθέτουν ακόμη τη γνώση και την εμπειρία δημιουργίας και ασφαλούς χρήσης ενός λογαριασμού ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Με την ολοκλήρωση της εγγραφής όλων των μαθητών ο εκπαιδευτικός κλειδώνει την τάξη και έτσι δεν επιτρέπονται επιπλέον εγγραφές, προσθέτοντας έτσι στην ασφάλεια του δικτύου. Έχει δε τη δυνατότητα ακόμη και να αλλάξει το κλειδί-κωδικό της τάξης αν αυτός διαρρεύσει ή για να ενισχύσει την ασφάλεια αυτής χωρίς να επηρεάζονται οι τρέχοντες λογαριασμοί. Η προαιρετική δήλωση βέβαια μιας διεύθυνσης ηλεκτρονικού ταχυδρομείου δίνει τη δυνατότητα ενημέρωσης των χρηστών μέσω email για νέα μηνύματα, δημοσιεύσεις και αναρτήσεις στις ομάδες στις οποίες ανήκουν. Ο εκπαιδευτικός έχει επίσης τη δυνατότητα να δημοσιεύσει από την πρώτη κιόλας στιγμή κανόνες καλής πρακτικής και χρήσης της πλατφόρμας για τους μαθητές του. Μία προέκταση αυτής της πρακτικής μπορεί να είναι και η εκπαίδευση των μαθητών στην ορθή χρήση όλων των κοινωνικών δικτύων και γενικότερα των Web 2.0 εργαλείων και εφαρμογών έτσι ώστε να αναπτύξουν σωστή διαδικτυακή συμπεριφορά (Netiquette).

Τα επόμενα βήματα που θα ακολουθήσει ο κάθε εκπαιδευτικός εξαρτώνται από τις ανάγκες και τη φύση του μαθήματος καθώς επίσης από τον παιδαγωγικό του σχεδιασμό και την εκπαιδευτική αξιοποίηση των χαρακτηριστικών που προσφέρει η πλατφόρμα, τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Τα Χαρακτηριστικά του Edmodo

Οι Δημοσιεύσεις / Συζητήσεις είναι από τα πιο παλιά χαρακτηριστικά της πλατφόρμας όπου ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές ενός τμήματος/ομάδας μπορούν να ανταλλάσσουν μηνύματα και να συζητούν. Η ιδιαιτερότητά του σε σχέση με άλλα δημοφιλή κοινωνικά δίκτυα είναι ότι οι μαθητές δεν μπορούν να στέλνουν ιδιωτικά μηνύματα σε άλλους συμμαθητές τους παρά μόνο σε ολόκληρο το τμήμα/ομάδα στο οποίο ανήκουν και στο οποίο είναι μέλος και ο εκπαιδευτικός - δημιουργός του. Έτσι, ο εκπαιδευτικός έχει πάντα γνώση για τα μηνύματα και τις συζητήσεις που λαμβάνουν χώρα στην ομάδα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επικοινωνεί ιδιωτικά με τους μαθητές του και εκείνοι με αυτόν, αλλά και με τους γονείς, δημιουργώντας έτσι εξατομικευμένους διαύλους επικοινωνίας και συνεργασίας. Τα μέλη κάθε ομάδας μπορούν να απαντούν σε μηνύματα δημιουργώντας μία συζήτηση, να αξιολογούν τις δημοσιεύσεις με τη χρήση emoticons (προσωπάκια έκφρασης συναισθημάτων) και να τις διαμοιράζουν σε άλλες ομάδες/τμήματα ή κοινότητες. Όλα τα μηνύματα που δημοσιεύονται ελέγχονται από τον εκπαιδευτικό ο οποίος μπορεί να επέμβει οποιαδήποτε στιγμή διαγράφοντας δημοσιεύσεις και «τιμωρώντας» τους ανυπάκουους μαθητές αποκλείοντάς τους τελείως από την ομάδα ή αφαιρώντας τους το δικαίωμα δημοσίευσης μηνυμάτων, διατηρώντας απλά μόνο το δικαίωμα ανάγνωσης των μηνυμάτων της ομάδας και του εκπαιδευτικού. Σημαντικό στοιχείο επίσης με τις δημοσιεύσεις είναι και η δυνατότητα επισύναψης σε αυτές αρχείων από τον υπολογιστή ή τη Βιβλιοθήκη/Σακίδιο (βλέπε παρακάτω) αλλά και ιστοσυνδέσμων (bookmarks). Η γνώμη των μαθητών πάνω σε διάφορα θέματα μπορεί να συλλεχθεί και με το εργαλείο της ψηφοφορίας (poll).

Στο Edmodo ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενισχύσει την εκπαιδευτική του μέθοδο με την ανάθεση διαδικτυακών εργασιών (assignments) στους μαθητές του. Επιπρόσθετα σε αυτές μπορεί να ενσωματώσει οδηγίες και να επισυνάπτει ακόμα και αρχεία. Οι εργασίες μπορούν να έχουν χρονικό περιορισμό και να κλειδώνει η παράδοσή τους μετά το πέρας του συγκεκριμένου χρόνου. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να βλέπει πόσες εργασίες παραδόθηκαν, να τις αξιολογεί βαθμολογώντας και σχολιάζοντας το αποτέλεσμά τους, δημιουργώντας έτσι ένα διαρκές κανάλι ανατροφοδότησης. Η παράδοση και βαθμολόγηση των εργασιών γίνεται πάντα διαδικτυακά.

Για την αξιολόγηση των μαθητών του, ο εκπαιδευτικός εκτός από εργασίες μπορεί να τους αναθέτει και διαγωνίσματα τύπου Κουίζ/Quiz. Με το εργαλείο αυτό ο εκπαιδευτικός συνθέτει διαγωνίσματα τα οποία μπορούν να περιλαμβάνουν ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, επιλογής από λίστα, σωστό λάθος, συμπλήρωσης κενού, αντιστοίχησης αλλά και σύντομης περιγραφής. Όλων των τύπων οι ερωτήσεις εκτός της σύντομης περιγραφής διορθώνονται αυτόματα από το σύστημα κερδίζοντας έτσι πολύτιμο χρόνο για τον εκπαιδευτικό.

Οι βαθμοί των μαθητών στις εργασίες και στα διαγωνίσματά τους παρουσιάζονται στην ειδική ενότητα «Πρόοδος». Εκεί ο εκπαιδευτικός μπορεί να βλέπει την πρόοδο των μαθητών του συνολικά ανά τμήμα ή και ατομικά ανά μαθητή σε κάθε εργασία ή σε όλες συνολικά με ποσοστά και ωραίες γραφικές αναπαραστάσεις. Στην πρόοδο του μαθητή παρουσιάζονται επίσης και τα διακριτικά σηματάκια (badges) τα οποία του έχουν απονεμηθεί κατά τη διάρκεια του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό. Το Edmodo παρέχει ένα μικρό αριθμό έτοιμων διακριτικών σημάτων αλλά δίνει επίσης την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να εισάγει τα δικά του σήματα ή να πάρει σήματα που έχουν δημιουργήσει άλλοι εκπαιδευτικοί με τους οποίους είναι συνδεδεμένος. Το χαρακτηριστικό αυτό των διακριτικών σημάτων λειτουργεί ως ένα ακόμη στοιχείο του γενικότερου συστήματος κινήτρων που παρέχει η πλατφόρμα με σκοπό την περαιτέρω ευαισθητοποίηση και προσήλωση των μαθητών στην τάξη και το μάθημα.

Ένα από τα πιο δυνατά εργαλεία του Edmodo είναι η βιβλιοθήκη του εκπαιδευτικού και το σακίδιο των μαθητών. Πρόκειται στην ουσία για διαδικτυακό χώρο απεριόριστης αποθήκευσης τύπου dropbox τον οποίο παρέχει το Edmodo στα μέλη του. Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές του μπορούν έτσι να δημιουργούν φακέλους και να οργανώνουν όλο το

ψηφιακό υλικό τους το οποίο είναι ανά πάσα στιγμή διαδικτυακά διαθέσιμο και προσπελάσιμο. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημοσιεύει φακέλους με υλικό από τη βιβλιοθήκη του σε ομάδες μαθητών, να επισυνάπτει αρχεία από αυτή σε μηνύματα, συζητήσεις αλλά και σε εργασίες. Το ίδιο αντίστοιχα μπορεί να πράξει και ένας μαθητής στο σακίδιό του το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως διαδικτυακός χαρτοφύλακας (e-portfolio) των εργασιών και των επιτευγμάτων του (Καπανιάρης κ.α., 2012). Στη βιβλιοθήκη και στο σακίδιο εκτός από αρχεία, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές μπορούν να αποθηκεύουν και ιστοσυνδέσμους δημιουργώντας έτσι το δικό τους αποθετήριο αγαπημένων σελιδοδεικτών (bookmarks). Τέλος, αυτό που κάνει τη βιβλιοθήκη για τον εκπαιδευτικό ακόμη πιο χρήσιμη είναι και η δυνατότητα εισαγωγής σε αυτή ολόκληρου του ψηφιακού υλικού που μπορεί να έχει ο εκπαιδευτικός σε πιθανό λογαριασμό του στο Google Drive. Όλα τα αρχεία του και οι φάκελοι από το Google Drive μπορούν, αν το επιθυμεί, να ενσωματωθούν στην βιβλιοθήκη του Edmodo.

Κατά την περιγραφή της διαδικασίας χρήσης του Edmodo αναφερθήκαμε στη δημιουργία των ομάδων στις οποίες εγγράφονται οι μαθητές. Οι ομάδες είναι το ισχυρό χαρτί του Edmodo στα χέρια του εκπαιδευτικού για να επιτύχει μεταξύ άλλων ομαδοσυνεργατική μάθηση, να υποστηρίξει διερευνητικές εργασίες με τη μέθοδο project, να συνδεθεί και να συνεργασθεί με άλλες τάξεις από όλο τον κόσμο αλλά και να δημιουργήσει κοινότητες κοινού ενδιαφέροντος με άλλους εκπαιδευτικούς. Σε κάθε ομάδα ο εκπαιδευτικός δύναται να δημιουργήσει όσες υποομάδες επιθυμεί για το σκοπό του μαθήματος στις οποίες γίνεται αυτόματα μέλος, διαχειριστής και επόπτης. Τα μελή κάθε υποομάδας επικοινωνούν και συνεργάζονται μεταξύ τους ομαδικά χωρίς οι άλλες υποομάδες να έχουν γνώση των ενεργειών τους.

Αξίζει να σημειωθεί τέλος η δυνατότητα επέκτασης της λειτουργικότητας του Edmodo με τρίτες εφαρμογές όπως για παράδειγμα εφαρμογές οργάνωσης και διαχείρισης τάξης, παραγωγής σχεδίων μαθήματος, ημερολόγιο και πολλές άλλες, καθώς επίσης και η τελευταία προσθήκη στη φαρέτρα των χαρακτηριστικών του, το Spotlight. Το Spotlight αποτελεί μια βιβλιοθήκη μαθημάτων και γενικότερα ψηφιακού μαθησιακού υλικού παραγόμενου από τους εγγεγραμμένους εκπαιδευτικούς οι οποίοι μπορούν να το διαθέσουν ελεύθερα στην κοινότητα ή με κάποια χρηματική αμοιβή.

Πρακτική χρήση του Edmodo στην τάξη

Το Edmodo μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην τάξη για πολλούς σκοπούς τους οποίους γεννά πάντα η εφευρετική και δημιουργική ικανότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Μεταξύ αυτών μπορούμε να αναφέρουμε τη χρήση του Edmodo για:

- την ανάπτυξη του γραπτού λόγου μέσω εργασιών καθώς παρέχει στους μαθητές μια πλατφόρμα για να μοιράζονται τα γραπτά τους με το δάσκαλο, τους συμμαθητές ακόμα και τους γονείς τους,
- συζητήσεις – επέκταση της μάθησης εκτός τάξης,
- αξιολόγηση μαθητών μέσω εργασιών και διαγωνισμάτων (quiz),
- πρακτική εξάσκηση ξένων γλωσσών με τη δημιουργία συνδέσμων με άλλες τάξεις από άλλες χώρες.
- ανάπτυξη της μάθησης μεταξύ μαθητών,
- βελτίωση της γραμματικής και του συντακτικού με την επιβολή ορθής χρήσης του Edmodo και αποτροπή χρήσης “διαδικτυακών” μορφών γραφής που αλλοιώνουν τη γλώσσα και αλλάζουν το αλφάβητο.
- εκμάθηση ορθής χρήσης των κοινωνικών δικτύων στους μαθητές,
- επικοινωνία και ενημέρωση γονέων για τις δραστηριότητες της τάξης, την πρόοδο των μαθητών και γενικά για την εγκαθίδρυση ενός αμφίδρομου καναλιού επικοινωνίας ένας-προς-ένας με το δάσκαλο,

- μάθηση “εν κινήσει” – καθώς με τις εφαρμογές στα κινητά και tablets ο μαθητής μπορεί να αναπτύξει μια διαδραστική εκπαιδευτική εμπειρία οπουδήποτε,
- εύκολη ενημέρωση μαθητών που απουσιάζουν για το μάθημα και τις εργασίες,
- δημιουργία κοινοτήτων: εκπαιδευτικοί του σχολείου ή ενός κλάδου μπορούν να συζητούν και να ανταλλάσσουν ιδέες, απόψεις και εκπαιδευτικό υλικό,
- διερευνητικές εργασίες με τη μέθοδο project,
- συνδιδασκαλία με άλλους εκπαιδευτικούς από το σχολείο οι οποίοι μπορούν να βοηθήσουν στη βαθμολόγηση των εργασιών, να διαχειριστούν συζητήσεις, να ανεβάσουν ψηφιακό υλικό και να δημοσιεύσουν μηνύματα και σχόλια,
- χρήση RSS στην ομάδα για τροφοδότηση με νέα και πληροφορίες από εξωτερικές πηγές,
- οργάνωση ομάδων αποφοίτων,
- ανεστραμμένη τάξη / flipped classroom,
- παιχνιδοποίηση / Gamification.

Η έρευνα (δείγμα, διαδικασία, μέθοδος)

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2014 – 2015 στο πλαίσιο συνεργασίας ενός Σχολικού Συμβούλου Πληροφορικής με δύο εκπαιδευτικούς πληροφορικής που διδάσκουν το μάθημα ΤΠΕ σε Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία της Λάρισας και της Καλαμπάκας, που λειτουργούν με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ). Στην έρευνα, συμμετείχαν 168 μαθητές από τρεις διαφορετικές τάξεις (Δ’, Ε’ και ΣΤ’) των δύο σχολείων. Οι μαθητές εργάσθηκαν στα σχολικά εργαστήρια πληροφορικής σε ομάδες των 2-3 ατόμων ανά υπολογιστή.

Ως κύριο στόχο η έρευνα έχει τη διερεύνηση της εφαρμογής της συγκεκριμένης πλατφόρμας κοινωνικής μάθησης στο Δημοτικό Σχολείο και την επίδρασή της τόσο στη διδακτική όσο και στη μαθησιακή διαδικασία στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα η παρούσα έρευνα στοχεύει να εντοπίσει, περιγράψει και κατανοήσει τις εμπειρίες των μαθητών σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης όπως το edmodo.

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς πραγματοποιήσαμε προφορική έρευνα στις τάξεις μας για να δούμε πόσοι μαθητές έχουν υπολογιστή με σύνδεση στο Διαδίκτυο στο σπίτι τους και πόσοι είναι επίσης κάτοχοι άλλων υπολογιστικών συσκευών και συσκευών επικοινωνίας όπως κινητά τηλέφωνα αλλά και tablets. Τα αποτελέσματα καταγράφηκαν και αναλύθηκαν για τους σκοπούς τόσο του μαθήματος αλλά και της γενικότερης έρευνας.

Κατά τη διάρκεια του πρώτου τριμήνου πραγματοποιήθηκε η δημιουργία των τμημάτων/ομάδων στο Edmodo από τους εκπαιδευτικούς και η εγγραφή των μαθητών. Ακολούθησαν απλά μαθήματα εξοικείωσης με την πλατφόρμα και το περιβάλλον του Edmodo. Οι μαθητές δημιούργησαν το προφίλ τους, έμαθαν να δημοσιεύουν και να απαντούν σε απλά μηνύματα, αλλά και πιο σύνθετα με συνημμένα αρχεία ή ιστοσυνδέσμους και να ακολουθούν κανόνες ορθής χρήσης και λειτουργίας. Έμαθαν επίσης να χρησιμοποιούν το «Σακίδιό» τους, κάνοντας παράλληλη χρήση και της «Βιβλιοθήκης».

Από το δεύτερο τρίμηνο το Edmodo χρησιμοποιήθηκε ως βοηθητικό εργαλείο στη διδασκαλία του μαθήματος και γίνονταν ανάθεση εργασιών και διαγωνισμάτων τύπου quiz με άμεση βαθμολόγηση και ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, στο τρίτο τρίμηνο, πραγματοποιήθηκε πειραματική συνεργασία των δύο σχολείων μεταξύ των μαθητών της Ε΄ Τάξης με τη μέθοδο project. Δημιουργήθηκε κοινό τμήμα όπου εγγράφηκαν οι μαθητές και των δύο σχολείων, οι οποίοι χωρίσθηκαν σε υποομάδες και δούλεψαν συνεργατικά ερευνώντας και παρουσιάζοντας ένα θέμα για τον τόπο τους.

Στο τέλος των μαθημάτων οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν ανώνυμα και ατομικά ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο με σκοπό την αποτύπωση της εμπειρίας τους και των συναισθημάτων που ανέπτυξαν για το μάθημα. Η δημιουργία του ερωτηματολογίου και η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του Google Drive

(φόρμες και υπολογιστικό φύλλο) καθώς και του συννεφόλεξου στον ιστότοπο Wordle (www.wordle.net).

Αποτελέσματα - Συζήτηση

Όσον αφορά στην αρχική έρευνα τα αποτελέσματα έδειξαν πως σχεδόν όλοι οι μαθητές (90%) έχουν πρόσβαση σε υπολογιστή στο σπίτι τους ο οποίος είναι είτε των γονιών τους είτε μεγαλύτερων αδελφών. Από αυτούς τους μαθητές σχεδόν όλοι (95%) έχουν πρόσβαση στο Διαδίκτυο. Οι μαθητές των μεγάλων τάξεων Ε΄ και κυρίως ΣΤ΄ έχουν οι ίδιοι κινητό τηλέφωνο σε ποσοστό 78% από τα οποία το 83% είναι έξυπνα κινητά με δυνατότητα πρόσβασης στο Διαδίκτυο. Μικρότερη μεν (40%) είναι η κτίση και χρήση tablets από τους μαθητές όλων των τάξεων. Από τα τρία είδη συσκευών οι μαθητές δείχνουν ξεκάθαρα την επιθυμία τους να αποκτήσουν ένα tablet στο προσεχές μέλλον για τη διασκέδασή τους με παιχνίδια και πλοήγηση στο Διαδίκτυο, παρά έναν υπολογιστή. Αντιλαμβάνονται τους φορητούς υπολογιστές, τους οποίους αποκαλούν laptops, ως διαφορετική συσκευή και τους επιθυμούν ή τους κατέχουν σε μεγαλύτερο ποσοστό από ότι τους σταθερούς υπολογιστές. Θεωρούν βέβαια το κινητό απαραίτητο για την επικοινωνία με τους γονείς τους, οι μικρότεροι μαθητές, αλλά και με τους φίλους τους κυρίως οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων (ΣΤ΄). Μία άλλη βασική χρήση των κινητών που κάνουν είναι η καταγραφή φωτογραφιών και βίντεο. Τα αποτελέσματα της πρώτης αυτής έρευνας δείχνουν μια τάση χρησιμοποίησης φορητών συσκευών επικοινωνίας από τους μαθητές των μεγάλων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου.

Στο ερωτηματολόγιο των μαθητών που δόθηκε σχετικά με το Edmodo στο τέλος της χρονιάς, περιλαμβάνονται στοιχεία που αναφέρονται στη χρήση, τις εντυπώσεις και τα μαθησιακά αποτελέσματα που έλαβαν οι μαθητές από αυτό. Από τη στατιστική επεξεργασία των στοιχείων προκύπτουν τα ακόλουθα:

Οι μαθητές χρησιμοποιούν το Edmodo στο σχολείο περίπου 2 – 3 φορές την εβδομάδα όσες σχεδόν είναι και οι ώρες διδασκαλίας του μαθήματος των ΤΠΕ. Στο σπίτι 24,4% των μαθητών δεν χρησιμοποιεί ποτέ το Edmodo, ενώ μια φορά την εβδομάδα το χρησιμοποιεί το 42,9%, 2 έως 3 φορές την εβδομάδα το 28% και σε καθημερινή βάση το 4,8%. Γενικά οι μαθητές βρήκαν εύκολη ως αρκετά εύκολη την εκμάθηση του Edmodo και σχεδόν όλοι είχανε θετική άποψη, από καλό ως εξαιρετικό, για το περιβάλλον του.

Τα χαρακτηριστικά της πλατφόρμας με την μεγαλύτερη αποδοχή στους μαθητές είναι οι Συζητήσεις/Μηνύματα με 49,4%, οι Εργασίες και τα Κουίζ με 41,1%, η δυνατότητα Σύνδεσης με τους Συμμαθητές 27,4%, οι Ψηφοφορίες 24,4%, η Απονομή Σημάτων 14,3%, η Άμεση Ανατροφοδότηση από το Δάσκαλο 6,5% και όλα τα παραπάνω 22%. Βλέπουμε ότι η δυνατότητα που παρέχει η πλατφόρμα στους μαθητές να επικοινωνούν και να συζητούν με την τάξη κέρδισε τις περισσότερες προτιμήσεις γεγονός αναμενόμενο. Είναι το χαρακτηριστικό που ενθουσιάζει πάρα πολύ τους μαθητές εξ αρχής. Ευχάριστη όμως έκπληξη αποτελεί το γεγονός ότι οι μαθητές σε πολύ μεγάλο ποσοστό επιλέγουν ως αγαπημένα τους δύο εργαλεία του Edmodo, τα οποία σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία, τις Εργασίες και τα Κουίζ/Διαγωνίσματα.

Ως περισσότερο χρήσιμα οι μαθητές βρίσκουν στο Edmodo τη δυνατότητα εύρεσης πληροφοριών για τις εργασίες τους (52,4%), τη δυνατότητα επικοινωνίας με άλλους μαθητές σε ομάδες (35,7%), απαντήσεις σε εργασίες (33,3%), επιπλέον αναφορές/συνδέσμους για γνώσεις που καλλιεργήθηκαν στην τάξη (26,8%), παραδείγματα εργασιών άλλων μαθητών (23,2%) και αναφορές και υλικό μη σχετικό με το μάθημα (11,3%). Βλέπουμε και εδώ χαρακτηριστικές δυνατότητες της πλατφόρμας που σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία, όπως οι πληροφορίες, η επικοινωνία σε ομάδες και η ανατροφοδότηση από το δάσκαλο, να κερδίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών.

Όσον αφορά τη χρήση της πλατφόρμας τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μαθητές δημοσιεύουν συχνά, με ποσοστό 72%, 1 έως 3 φορές την εβδομάδα στον πίνακα συζητήσεων, με κάποιους λίγους να είναι πολύ συχνοί θαμώνες (3%) και με ένα ποσοστό

μικρό μεν αλλά όχι αμελητέο (18,5%) οι οποίοι δεν δημοσιεύουν ή δεν συμμετέχουν ποτέ στις συζητήσεις. Το συγκεκριμένο όμως ποσοστό είναι μικρότερο σε κάθε περίπτωση του αντίστοιχου ποσοστού συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα στην τάξη γεγονός ενθαρρυντικό αλλά σίγουρα χρήζει περεταίρω εξέτασης. Αρκετοί μαθητές (43,5%) εκτός από απλό κείμενο στις δημοσιεύσεις τους συμπεριλαμβάνουν και άλλα μέσα όπως φωτογραφίες, βίντεο και ιστοσυνδέσεις κάνοντας πιο πλούσια τη συμμετοχή τους στην πλατφόρμα.

Ενδιαφέρον και πολύ ενθαρρυντικό υπήρξε το γεγονός ότι περισσότερο από τα 2/3 των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα (76,2 %) πιστεύουν ότι το Edmodo τους βοηθάει στη μαθησιακή διαδικασία αλλά χαμηλά είναι τα ποσοστά πίστης των μαθητών ως προς την επικοινωνία τόσο μεταξύ τους όσο και με το δάσκαλο, 13,1% και 10,7% αντίστοιχα. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι το Edmodo χρησιμοποιήθηκε κατά κύριο λόγο μέσα στην τάξη όπου η διά ζώσης επικοινωνία με τους συμμαθητές και το δάσκαλο ήταν ευκολότερη και ταχύτερη.

Οι μαθητές, όπως μπορείτε να δείτε και στο γράφημα που ακολουθεί, βρήκαν το μάθημα μέσω της πλατφόρμας ενδιαφέρον, διασκεδαστικό, εύκολο και σύγχρονο (μοντέρνο) και ελάχιστοι περίπλοκο και κουραστικό.



Σχήμα 1. Γενική άποψη των μαθητών για το Edmodo

Στα αποτελέσματα αυτά αν προσθέσουμε και το μεγάλο ποσοστό των μαθητών που δηλώνουν ότι το Edmodo μπορεί να τους βοηθήσει να μάθουν καλύτερα και να βελτιώσουν την απόδοσή τους, όπως φαίνεται στο δεύτερο γράφημα που ακολουθεί, μπορούμε να πούμε ότι η πειραματική εφαρμογή του συγκεκριμένου διαδικτυακού εργαλείου στη διδασκαλία και τη μάθηση φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα καθώς εφαρμόστηκε με επιτυχία.



Σχήμα 2. Άποψη των μαθητών για τα μαθησιακά αποτελέσματα του Edmodo

Στο τέλος του ερωτηματολογίου ζητήσαμε από τους μαθητές να εκφραστούν με μία λέξη ή μια μικρή φράση για την εμπειρία που βιώσανε στο Edmodo. Τα αποτελέσματα τα παρουσιάζουμε με τη μορφή του συννεφόλεξου που ακολουθεί.



Σχήμα 3. Συννεφόλεξο χαρακτηρισμών των μαθητών για το Edmodo

Τα αναλυτικά αποτελέσματα του ερωτηματολογίου με τη μορφή γραφημάτων μπορούν να προσπελαστούν στη διεύθυνση: (https://goo.gl/D08LLh).

Συμπεράσματα

Το Edmodo, ως σύγχρονη πλατφόρμα διαδικτυακής μάθησης, μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα επιτυχημένο και τεχνολογικά ενισχυμένο μαθησιακό περιβάλλον αφού καλύπτει όλα τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά ενός τέτοιου συστήματος. Τέτοια περιβάλλοντα τα χαρακτηρίζει η δυνατότητα αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, ο μαθητοκεντρικός προσανατολισμός, η παροχή αυτονομίας στους μαθητές, η χρήση πολλαπλών μέσων και λεπτομερειών και η παροχή κατάλληλης ανατροφοδότησης και αξιολόγησης. (Warschauer, 1996).

Το Edmodo δίνει στους μαθητές ένα βήμα για να εκφραστούν, να συζητήσουν, να επιχειρηματολογήσουν και να επικοινωνήσουν τις ιδέες και απόψεις τους στους άλλους εποικοδομητικά. Δίνει τη δυνατότητα σε μαθητές οι οποίοι προηγουμένως ήταν αμέτοχοι ή λιγότερο ενεργοί σε συζητήσεις στην τάξη να συμμετάσχουν με αυτοπεποίθηση. Αποτελεί μία πολύ καλή διαδικτυακή πλατφόρμα για ανάθεση εργασιών και αυτόματη βαθμολόγηση αυτών, εξοικονομώντας έτσι πολύτιμο χρόνο για τον εκπαιδευτικό. Είναι εύκολο στη χρήση και διεγείρει τη δημιουργικότητα του δασκάλου. Το γεγονός ότι υπάρχει έκδοση για κινητό και tablet βοηθά στην συνεχή μάθηση και συμμετοχή στην τάξη/μάθημα οπουδήποτε και οποτεδήποτε.

Τα ευρήματα της έρευνάς μας δείχνουν πώς οι μαθητές ένιωσαν ενθάρρυνση και παρακίνηση για το μάθημα, αυξημένη συμμετοχή τόσο στην τάξη όσο και από το σπίτι με δυνατότητες ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής τους σκέψης. Το ενδιαφέρον των μαθητών παρέμεινε αμείωτο ως και το τελευταίο μάθημα και αυτό οφείλεται βεβαίως στη σχεδίαση του μαθήματος από τους εκπαιδευτικούς με βάση το Edmodo και όχι μόνο στα πολύ χρήσιμα εργαλεία και χαρακτηριστικά του. Αυτό απαιτεί χρόνο και αφοσίωση από την μεριά του εκπαιδευτικού για να κάνει πράξη όλα τα χαρακτηριστικά και δυνατότητες που παρέχει (Sanders, 2012).

Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν με την ιδέα της συνεργατικής μάθησης και της δυνατότητας να γνωρίσουν και να συνεργαστούν με μαθητές μιας άλλης τάξης ενός άλλου σχολείου που ποτέ δεν είχαν γνωρίσει στο παρελθόν και να ανταλλάξουν ιδέες και γνώσεις. Αντιλήφθηκαν το Edmodo ως μια πλατφόρμα δυναμικά αναπτυσσόμενης ηλεκτρονικής τάξης με πολλές δυνατότητες που βελτιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία και την απόδοσή τους και όχι απλά ως μία ακόμη ιστοσελίδα για ανταλλαγή μηνυμάτων όπως αρχικά την αποκαλούσαν και χρησιμοποιούσαν. Έμαθαν να μην είναι απλοί αποδέκτες της γνώσης και της πληροφορίας

αλλά να δρουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία οικοδομώντας μόνοι τους και για τους άλλους την απαιτούμενη γνώση.

Η έρευνά μας επεσήμανε επίσης τομείς για περαιτέρω εξέταση και έρευνα. Στο μέλλον σχεδιάζουμε να ερευνήσουμε τις δυνατότητες της πλατφόρμας για αναστροφή του μαθήματος (flipped classroom) με στόχο οι μαθητές να μαθαίνουν περισσότερο μόνοι τους στο σπίτι ανακαλύπτοντας τη γνώση και να εξασκούνται περισσότερο στην τάξη υπό τη φθίνουσα καθοδήγηση και επιτήρηση του δασκάλου.

Ο εκπαιδευτικός έχει την υποχρέωση να προετοιμάσει κατάλληλα τους μαθητές του για το εκπαιδευτικό περιβάλλον του μέλλοντος, το οποίο φαίνεται ότι θα είναι τεχνολογικά υποστηριζόμενο και ψηφιακά δικτυωμένο. Το Edmodo αναδεικνύεται ως ένα κατάλληλο εργαλείο για να εργαστούμε προς αυτό το σκοπό ακόμα και από τις μεσαίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

Αναφορές

Conole, G. (2010). Facilitating new forms of discourse for learning and teaching. Harnessing the power of Web 2.0 practices. *Open Learning 25*, *2*, June 2010, 141 – 151.

Dabbagh, N., & Bannan-Ritland, B. (2005). *Online learning: Concepts, strategies, and application*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Ehlers, U-D., (2009). Web 2.0 – E-Learnig 2.0 – Quality 2.0? Quality for new learning cultures. *Quality Assurance in Education, 17*, 3, 296-314.

Mandernach, J., & Taylor, S. (2011). Web 2.0 Applications to Foster Student Engagement. In R. L. Miller, E. Amsel, B. M. Kowalewski, B. C. Beins, K. D. Keith, & B. F. Peden (Eds.), *Promoting student engagement* (Vol. 1, pp. 220-228). Retrieved from the Society for the Teaching of Psychology Web site: http://teachpsych.org/ebooks/pse2011/index.php

Roos, Dave. "How Net Generation Students Work" 27 August 2007. HowStuffWorks.com. <http://people.howstuffworks.com/how-net-generation-students-work.htm> 13 June 2015.

Rotherham, A., & Willingham, D. (2010). "21st –century skills" – Not new but a worthy challenge. American Educator. http://www.aft.org/pdfs/americaneducator/spring2010/RotherhamWillingham.pdf

Sanders, K. S. (2012). *An Examination of the Academic Networking Site Edmodo on Student Engagement and Responsible Learning.* (Doctoral dissertation). Retrieved from http://scholarcommons.sc.edu/etd/873

Warschauer, M., 1996. Comparing Face to Face and Electronic Discusion in the Second Language Classroom. *CALICO, 13*, 7-26.

Δρακοπούλου Μ. (2013). Αξιοποιώντας το εκπαιδευτικό κοινωνικό δίκτυο Edmodo με μαθητές Τετάρτης Δημοτικού στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας. *Νέος Παιδαγωγός, 1,* 24-34.

Καπανιάρης Α., Λιόβας Δ., Νεοχωρίτου Δ. (2012). Ασφαλές Κοινωνικό Δίκτυο Μάθησης για εκπαιδευτικούς & μαθητές (Edmodo): διδάσκοντας στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο: Χ. Καραγιαννίδης, Π. Πολίτης & Η. Καρασαββίδης (Επιμ.), *Πρακτικά 8ου πανελλήνιου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή για τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 28-30 Σεπτεμβρίου 2012*.

Σωτηρούδας Β., Γαρίτσης Ι., Κούνδουρος Μ. (2013). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία της πληροφορικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η περίπτωση της ηλεκτρονικής κοινότητας μάθησης του Edmodo. *Πρακτικά 7ου Πανελλήνιου*

Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής. Η πληροφορική στην α/θμια & β/θμια εκπαίδευση – προκλήσεις και προοπτικές, Θεσσαλονίκη 12-14 Απριλίου 2013. Ανακτήθηκε από: http://edu4adults.blogspot.gr/2013/04/h-edmodo.html

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Ψηφιακή Αφήγηση Προφορικής Ιστορίας: Πώς και Γιατί;

Σουρίδη Παναγιώτα
Φιλόλογος ΔΕ
pansouridi@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα ανακοίνωση δίνεται έμφαση στην έννοια της Προφορικής Ιστορίας και στη βιωματική εμπλοκή των μαθητών με αυτήν μέσω της δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων προφορικής ιστορίας ως αποτέλεσμα συνεντεύξεων στα πρόσωπα του οικείου οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Παρουσιάζονται αναλυτικά τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πρακτικής σε επιμέρους τομείς που προάγουν τόσο τις ατομικές και μαθησιακές όσο και τις κοινωνικές δεξιότητες του νέου, γεγονός που οφείλεται στο συνδυασμό της βιωματικότητας και της δημιουργικότητας .

Λέξεις κλειδιά: Προφορική Ιστορία, βιωματικότητα, συνεργασία, δημιουργικότητα

Εισαγωγή

Κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στις μέρες μας έχει γίνει πλέον ορατή η σημασία προσδιορισμού των γεγονότων και ιστορικών συνθηκών μέσω των πηγών – μαρτυριών και ποικίλων αρχείων που σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης συμπληρώνουν τις εκάστοτε ενότητες. Συμπληρωματική και κατεξοχήν βιωματική κρίνεται η εμπλοκή των μαθητών στη συλλογή πρωτογενούς υλικού που θα συμβάλει με μοναδικό τρόπο στο πλησίασμα της νεότερης και σύγχρονης ιστορίας, μέσα από τη συλλογή δεδομένων και πληροφοριών από τα ίδια τα οικεία τους πρόσωπα και στη συνέχεια την παρουσίαση αυτών με τη χρήση της τεχνολογίας με τη μορφή ψηφιακής αφήγησης. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική εμπειρία συνεπή με τις αρχές και τους στόχους της σύγχρονης εκπαίδευσης, που λειτουργεί ταυτόχρονα σε πολλά επίπεδα εφόσον συνδέει το γνωστικό αντικείμενο με τη ζώσα πραγματικότητα, ενώνει αβίαστα το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή με το σχολείο, δημιουργεί corpus πηγών, προβάλλει το ανθρωποκεντρικό περιεχόμενο της επιστήμης της Ιστορίας, ανταποκρίνεται σε σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες, αξιοποιεί τις μοναδικές δυνατότητες των νέων τεχνολογιών και λειτουργεί βιωματικά προάγοντας τόσο τις ατομικές όσο και τις κοινωνικές δεξιότητες του νέου.

Προϋποθέσεις για την εκπόνηση της εργασίας

Η υλοποίηση αυτής της εκπαιδευτικής πρακτικής στηρίζεται σε διαμορφωμένη ιστορική γνώση των μαθητών, ωστόσο απαιτεί ενημέρωση και κατάρτιση του διδάσκοντα τόσο στη μεθοδολογία της εργασίας όσο και σε θέματα προφορικών μαρτυριών και στη συνέχεια ενημέρωση και δημιουργία ισχυρού κινήτρου στους μαθητές ώστε εξαρχής να γίνει αισθητή η αξία της υλοποίησης της εργασίας και τα πολλαπλά οφέλη που θα αποκομίσουν. Η αναφορά σε συγκεκριμένη βιβλιογραφία κρίνεται απαραίτητη και αποδεικνύει την επιστημονική βάση της έννοιας της Προφορικής Ιστορίας καθώς και της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Χρονικό πλαίσιο υλοποίησης

Προκειμένου για τη συλλογή υλικού από το συγγενικό περιβάλλον του μαθητή μέσω δομημένης συνέντευξης με συνεντευκτή τον ίδιο, θεωρείται κατάλληλη η Νεότερη Σύγχρονη

Ιστορία για αυτό και η εργασία ανατέθηκε σε μαθητές της Γ Γυμνασίου και συγκεκριμένα κατά τη χρονική περίοδο του 3ου τριμήνου, εφόσον δηλαδή είχε ολοκληρωθεί το μεγαλύτερο μέρος της ύλης και είχε κατακτηθεί η ιστορική συνέχεια και εξελικτική πορεία των σύγχρονων ιστορικών γεγονότων από τη διδακτική πράξη. Η προετοιμασία των μαθητών για να ανταποκριθούν με επιτυχία στο έργο αυτό χρειάστηκε 4 διδακτικές ώρες κατά τη διάρκεια των οποίων αναλύθηκε αρχικά ο όρος «Προφορική Ιστορία» και οι λόγοι που μας οδηγούν προς αυτήν. Στη συνέχεια χωρίστηκαν ομάδες με βάση το ιστορικό γεγονός ή την ιστορική συγκυρία που ήθελαν να προσεγγίσουν και κατόπιν συζήτησης δημιουργήθηκαν δομημένα ερωτηματολόγια βάσει των οποίων θα πραγματοποιούσαν τη συνέντευξη. Επισημάνθηκαν ιδιαίτερα η έννοια της προσοχής, της εγρήγορσης, της υπομονής, της ευγένειας και της διάκρισης κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ενώ ενθαρρύνθηκαν να μοιραστούν με το συνεντευξιαζόμενο συγγενή προσωπικά αντικείμενα, αναμνηστικά, φωτογραφίες, ημερολόγια, επιστολές και να καταγράψουν ψηφιακά τη συνέντευξη καθώς και να απαθανατίσουν φωτογραφικά ό,τι κρίνουν ενισχυτικό των λεγομένων. Ορίστηκε χρονικό όριο για την προβολή της εργασίας τα 5 λεπτά, προκειμένου εκ των υστέρων να επεξεργαστούν τα δεδομένα τους και να επιλέξουν τα πιο δυνατά σημεία της συνέντευξης, συνδυάζοντας κατάλληλα τον ήχο και την εικόνα. Παράλληλα, έγινε παρουσίαση των προγραμμάτων ψηφιακής αφήγησης που προσφέρονται για τη δημιουργία του βίντεο και καθόλη τη διάρκεια υλοποίησης της εργασίας επιλύονταν απορίες και προβληματισμοί των μαθητών με συνεχή παρακολούθηση της πορείας τους, δίνοντας την ευκαιρία για ανατροφοδότηση.

Οφέλη της Ψηφιακής Αφήγησης Προφορικής Ιστορίας

Η εργασία αυτή αποδεικνύει ότι η Ψηφιακή Αφήγηση Προφορικής Ιστορίας συνδέει αβίαστα το γνωστικό αντικείμενο με τη ζώσα πραγματικότητα διότι αποκαλύπτει με άμεσο τρόπο τα αίτια διαμόρφωσης των σύγχρονων ιστορικών συγκυριών, διαμορφώνοντας στο νέο ιστορική συνείδηση, ενώ παράλληλα γίνονται αντιληπτά τα διαχρονικά και πανανθρώπινα μηνύματα των ιστορικών γεγονότων, καλλιεργώντας την κοινωνική συνείδηση. Η κατανόηση του παρελθόντος υπό αυτό το πρίσμα προσδίδει στο αντικείμενο της Ιστορίας το χαρακτηριστικό του ιστορικού ρεαλισμού (Κόκκινος 1998) και δίνει βάσιμες ελπίδες για υπεύθυνους πολίτες που θα διακρίνονται από σεβασμό και νηφαλιότητα ,ικανούς για προγραμματισμό του μέλλοντός τους (Λιάκος 2007).

Επιπρόσθετα, η σύνδεση του οικείου οικογενειακού περιβάλλοντος του μαθητή με το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας προσφέρει την επιδιωκόμενη συνεργασία σχολείου και οικογένειας και τονίζει την αναγκαιότητα της αλληλεγγύης στην απαιτητική εκπαιδευτική πράξη. Η ανταλλαγή εμπειριών και δεδομένων προωθεί τη μάθηση και δημιουργεί υγιές κλίμα, μακριά από αντιπαλότητες και πολώσεις. Εκτός αυτού, η επικοινωνία και ο διάλογος που επιτελείται μέσω αυτής της διαδικασίας είναι στην πραγματικότητα επικοινωνία και διάλογος μεταξύ των γενεών, ένα γεφύρωμα παρελθόντος – παρόντος, μια συμφιλίωση με κοινό στόχο το πλησίασμα της αλήθειας και την απαλλαγή από δογματισμούς, την απομάκρυνση ακόμα και από την οπτική του εκάστοτε σχολικού εγχειριδίου χάρη στον ερμηνευτικό πλουραλισμό (Κόκκινος 1998). Συγχρόνως, η οικογενειακή πορεία και εξέλιξη ανασημασιοδοτείται ως ιστορική πορεία και εξέλιξη χάρη στην αξιοποίηση της μνήμης και του βιώματος. Εν τέλει, η εκπαιδευτική πρακτική της ψηφιακής αφήγησης Προφορικής Ιστορίας συσφίγγει τους οικογενειακούς δεσμούς συμβάλλοντας στην ενσυναίσθηση, το πλησίασμα μέσα από την αποκάλυψη των άγνωστων, μοναδικών εμπειριών του κάθε ανθρώπου.

Μία ακόμη συμβολή της αναζήτησης υλικού προφορικής ιστορίας είναι η δημιουργία corpus πηγών πέρα από τις έτοιμες προσφερόμενες από τα σχολικά εγχειρίδια. Οπωσδήποτε η διαδικασία ερμηνείας, αξιολόγησης και ελέγχου της μαρτυρίας αποτελούν προϋποθέσεις για την αξιοπιστία της. Ωστόσο, η εκπαιδευτική ενασχόληση με την προφορική μαρτυρία εξοικειώνει το μαθητή με την έννοια και την αξία των τεκμηρίων δίνει

ισότιμο μερίδιο σε αυτά (Thompson 2002) και στην ιστορική αφήγηση, ενεργοποιεί και αξιοποιεί ουσιαστικά τη μνήμη ως θεματοφύλακα του παρελθόντος , ωθεί στην ενθάρρυνση καταγραφής του προσωπικού βιώματος ως αναγκαιότητα και βοηθά το μαθητή να αναπτύξει κριτική θέση και στάση απέναντι στα γεγονότα.

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η έμφαση που προσδίδει η Προφορική Ιστορία στο ανθρωποκεντρικό περιεχόμενο της επιστήμης της Ιστορίας. Αρχικά, γίνεται αντιληπτό στο μαθητή ότι η Ιστορία διαμορφώνεται από τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και δεν ταυτίζεται με τη χρονολογική απαρίθμηση των γεγονότων και τα μεγάλα ιστορικά γεγονότα. Στην πράξη βιώνεται από τους απλούς ανθρώπους σαν μικροϊστορία, σαν ανθρώπινες σχέσεις που υπερβαίνουν τους κανόνες που υπαγορεύουν οι στρατιωτικοί κανόνες και η πολιτική λογική (Μολυβιάτη – Βενέζη 2007). Επιπλέον, ο μαθητής κατανοεί ότι η επέκταση των οικονομικών συμφερόντων, της μισαλλοδοξίας και του εθνικισμού ενέχει σοβαρούς κινδύνους και περιορίζει την ευημερία και ευτυχία του ανθρώπου. Άλλωστε η σχέση που δημιουργείται με το παρελθόν δεν είναι μονόπλευρη αλλά αμφίπλευρη καθώς το ίδιο το παρόν απευθύνεται στο παρελθόν (Λιάκος 2007) σε μια βάση δημοκρατικού διαλόγου (Βερβενιώτη 2012). Η εργασία μάλιστα, αποκαλύπτει στο μαθητή τη σύγχρονη σύνδεση της επιστήμης της Ιστορίας με άλλες επιστήμες με κοινό παράγοντα τον άνθρωπο, όπως με την ανθρωπολογία, τη λαογραφία (Κυριακίδου 1993), την πληροφορική, την ψυχολογία, τη φιλολογία, τα μαθηματικά, τη φιλοσοφία, μέσα από μια πραγματολογική προσέγγιση (Λιάκος 2007). Ακόμη, η αλληλεπίδραση που πραγματοποιείται μέσω της συνέντευξης και σε ένα ασφαλές συναισθηματικά και ψυχολογικά περιβάλλον, λόγω της οικειότητας της σχέσης συνεντευκτή και συνεκτευξιαζόμενου, λειτουργεί συχνά ευεργετικά για τη γενιά που καταθέτει την εμπειρία της εφόσον ευνοεί την ψυχική ανακούφιση και λύτρωση και αποκαθιστά διαταραγμένες ισορροπίες που προκάλεσαν τα ιστορικά συμβάντα. Η ερμηνεία της ατομικής ανάγκης μέσα στα κοινωνικά της συμφραζόμενα δίνει θεραπευτική διάσταση στη διαδικασία αυτή (Thompson 2002). Σε ό,τι αφορά τη γενιά που συγκεντρώνει τις πληροφορίες, επεκτείνει την εμπειρία της και ενισχύει τη συναισθηματική της νοημοσύνη, αποκτώντας όχι μόνο διανοητικά ερεθίσματα αλλά και μια μοναδική ανθρώπινη εμπειρία.

Οι σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες έρχονται να επιβεβαιώσουν τη σημασία της Προφορικής Ιστορίας στην εκπαίδευση, διότι η διερχόμενη κρίση (Ferro 2000) απαιτεί να δοθεί προτεραιότητα στον άνθρωπο και τις ανάγκες του καθώς και να συνειδητοποιήσει το άτομο και κυρίως ο νέος ότι αποτελεί ενεργό μέλος του κοινωνικού του περιβάλλοντος, επομένως και κινητήριο δύναμη για εκούσια αλλαγή, εξέλιξη και πρόοδο. Η δημιουργία της Ένωσης Προφορικής Ιστορίας από το Τμήμα Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (www.epi.uth.gr) με δυναμική παρουσία, καινοτόμες ιδέες και συνέδρια, όπως το 2ο Διεθνές Συνέδριο που διοργανώθηκε στην Αθήνα με τίτλο «Η μνήμη συναντά την πόλη» και η πρόσφατη Διημερίδα με τίτλο «Η Προφορική Ιστορία στην Εκπαίδευση», αποδεικνύει τον επίκαιρο προσανατολισμό των σύγχρονων επιστημόνων, κινητοποιώντας και εμπνέοντας για εκπαιδευτικές πρακτικές.

Η ψηφιακή αφήγηση της Προφορικής Ιστορίας περιλαμβάνει την αξιοποίηση των τεχνολογιών για την εκπόνηση της εργασίας με πολλαπλά οφέλη (Βούτσιου 2007). Καταρχήν, η χρήση ανοιχτών εκπαιδευτικών λογισμικών βασίζεται στις εποικοδομιστικές θεωρίες μάθησης (Thompson 2002) και έχει ως βάση της τη μαθητοκεντρική διδασκαλία, ενεργοποιώντας εξελιγμένους γνωστικούς μηχανισμούς στους οποίους στοχεύει η εκπαίδευση ήδη από τη βαθμίδα της Προσχολικής Αγωγής, όπως είναι η μεταγνώση (ΟΣΝ 2011). Παράλληλα, εφαρμόζεται η διερεύνηση τόσο ως διαδικασία όσο και ως στάση του εκπαιδευόμενου απέναντι στο υπό εξέταση αντικείμενο. Συγχρόνως, ο μαθητής ωθείται στη χρήση των τεχνολογιών ακολουθώντας επιστημονική μεθοδολογία και με συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους και αντιλαμβάνεται τον εργαλειακό ρόλο των τεχνολογιών με αποτέλεσμα τη δημιουργία επικοινωνιακών πολυτροπικών ψηφιακών κειμένων. Στη διαδικασία αυτή η γλωσσική λειτουργία του μαθήματος της Ιστορίας δεν παραγνωρίζεται

αλλά καλλιεργούνται συστηματικά οι γλωσσικές δεξιότητες εφόσον αξιοποιείται η γλωσσική έκφραση και η επιλογή της κατάλληλης γλωσσικής ποικιλίας με γνώμονα το περιεχόμενο της αφήγησης. Η χρήση των τεχνολογιών ανταποκρίνεται επίσης στην ανάγκη του νέου για δημιουργικότητα και προσωπική έκφραση, παρέχοντας την ανάλογη προσωπική ικανοποίηση και αναγνώριση της προσπάθειας μέσα από τον εμπλουτισμό του υλικού με εικόνα, ήχο και τις ατομικές αισθητικές επιλογές. Με τον τρόπο αυτό ενθαρρύνονται οι μαθητές στην αξιοποίηση των δεξιοτήτων τους αναφορικά με τη χρήση των τεχνολογιών καθοδηγώντας εποικοδομητικά τον ενθουσιασμό που τους διακατέχει.

Η ψηφιακή αφήγηση Προφορικής Ιστορίας αποτελεί κατεξοχήν βιωματική εκπαιδευτική προσέγγιση που θεωρεί την ενέργεια και την εμπλοκή του εκπαιδευόμενου αναπόσπαστη από τη μαθησιακή διαδικασία. Ενισχύεται η προσωπική πρωτοβουλία και υπευθυνότητα που αποτελούν βασικές ατομικές δεξιότητες και δίνεται ευκαιρία για αμφισβήτηση και κριτική στερεοτυπικών αντιλήψεων των οποίων αναμφίβολα είναι φορείς και οι μαθητές μέσα από ασφαλή κριτήρια ανάπτυξης συλλογιστικής επαγωγικής πορείας. Η αμεσότητα της κοινωνικής επαφής που ενέχει η εργασία καλλιεργεί της κοινωνικές δεξιότητες, όπως την ενεργό ακρόαση, την υπομονή, την ευγένεια, την εγρήγορση, τη διάκριση. Η προσωπική εμπλοκή του μαθητή δίνει ακόμη την ευκαιρία σε αυτόν να αναπτύξει γνωστικές δεξιότητες μέσα από τη διαδικασία επιλογής και ταξινόμησης του υλικού, καθώς και να συνειδητοποιήσει τη δυσκολία της ιστορικής συγγραφής και αφήγησης, κάτι που με τόση προσοχή επεσήμαιναν οι αρχαίοι ιστορικοί στο ξεκίνημα των έργων τους. Συγχρόνως, επιτελείται άμεση αξιοποίηση των ιστορικών γνώσεων που έχουν αποκομίσει οι μαθητές διευρύνοντας και εμπλουτίζοντάς τις και διερευνώνται ζητήματα τοπικής Ιστορίας. Η αίσθηση ελευθερίας που προσφέρουν οι προσωπικές επιλογές στη χρήση των τεχνολογικών μέσων συχνά δίνει την ευκαιρία να αναδυθούν ιδιαίτερα ταλέντα και κλίσεις των μαθητών εντάσσοντας ομαλά την τέχνη και τις μορφές της ως αναπόσπαστο τμήμα της ανθρώπινης προσωπικότητας. Τέλος, επιδιώκεται η ενθάρρυνση των μαθητών για προβολή των εργασιών τους στη σχολική ιστοσελίδα, ως μια ακόμη εφαρμογή των τεχνολογιών που δίνει τη δυνατότητα για επικοινωνία και εξωστρέφεια του εκπαιδευτικού έργου και των λειτουργών της, τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Η κατάθεση μάλιστα του υλικού προφορικής ιστορίας σε Διαδικτυακά αρχεία συλλογής, όπως η Τράπεζα Αναμνήσεων (www.memoro.gr), το Αρχείο Αφηγήσεων ζωής (Βρετανική Βιβλιοθήκη) και το Αρχείο Οπτικοακουστικών Μαρτυριών (Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας) συνιστάται προκειμένου να είναι διαθέσιμο το υλικό αυτό για περαιτέρω έρευνα από κάθε ενδιαφερόμενο.

Συμπεράσματα

Η ψηφιακή αφήγηση Προφορικής Ιστορίας αποτελεί μια προτεινόμενη εκπαιδευτική πρακτική που συμπληρώνει αρμονικά τη διδακτική θεωρία με ενεργό πράξη και συμμετοχή. Η ανάδειξη του ανθρώπινου προσώπου ως πρωταγωνιστή των γεγονότων κι όχι ως παθητικό δέκτη, προάγει την κοινωνική ευαισθητοποίηση, το διάλογο και το σεβασμό στην ετερότητα μέσα από τη βιωματική εμπλοκή του μαθητή με την εμπειρία του μάρτυρα. Η οικογενειακή – συγγενική σχέση με το μάρτυρα προσθέτει διαστάσεις πρωτόγνωρες και θεμελιακές για την ταυτότητα του μαθητή αναδομώντας τόσο τη σχέση όσο και την οπτική απέναντι στον άνθρωπο και το ιστορικό γεγονός. Παράλληλα, η μεθοδολογική εξοικείωση του μαθητή τον καθιστά κοινωνό της ερευνητικής εργασίας, με τη χρήση της τεχνολογίας και της γλώσσας να λειτουργεί συνειδητά και επιλεκτικά για τον τρόπο παρουσίασης του τελικού προϊόντος. Η ψηφιακή αφήγηση Προφορικής Ιστορίας, όπως διαφαίνεται, επιτελεί πολλαπλές λειτουργίες, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και αναδομώντας την επικοινωνία με τον κόσμο που μας περιβάλλει, με το παρελθόν και με το μέλλον μας. Επιβεβαιώνει, εξάλλου, το αίτημα για ένα ανοικτό σχολείο, ευαίσθητο στα κοινωνικά, τοπικά και διεθνή δεδομένα.

Αναφορές

Βερβενιώτη Τ. (2002), Προφορική Ιστορία και έρευνα για τον ελληνικό εμφύλιο: η πολιτική συγκυρία, ο ερευνητής και ο αφηγητής, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 107.
Βούτσιου Ε. (2007), *Ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στη Μέση Εκπαίδευση, Διαδικασίες – Προβλήματα – Επιπτώσεις σε διδάσκοντες και διδασκόμενους*, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
Εκπαίδευση και δια Βίου Μάθηση, *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα στήριξης επιμόρφωσης*, Πάτρα: ΙΥΤ.
Ferro M. (2000), Πώς αφηγούνται την Ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο, Αθήνα: Μεταίχμιο.
Κόκκινος Γ. (1998), Από την Ιστορία στις Ιστορίες, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Κυριακίδου Α. (1993), Λαογραφικά Μελετήματα, τμ. 2, Αθήνα: Πορεία.
Λιάκος Αντ. (2007), Πώς το παρελθόν γίνεται Ιστορία, Αθήνα: Πόλις.
Μολυβιάτη – Βενέζη Α. (2007), Το χρονικό των δέκα ημερών, ΕΛΙΑ.
Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου , Γεφυρώνοντας τις γενιές: διεπιστημονικότητα και αφηγήσεις ζωής στον 21ο αιώνα, Προφορική ιστορία και άλλες βιο-ιστορίες, Βόλος, 25-27 Μαΐου 2012, ΕΠΙ
Thompson P. (2002), Φωνές από το παρελθόν. Προφορική Ιστορία, Αθήνα: Πλέθρον.
Ιστότοποι: www.epi.uth.gr (προσπελάστηκε στις 10/5/2015)
www.memoro.gr (προσπελάστηκε στις 10/5/2015)

Τίτλος : Η γυναίκα Ρομά στην ελληνική εκπαίδευση. Το παράδειγμα των Ιωαννίνων.

Αναλυτή Κ. Δήμητρα – Σταυρούλα
Υποψήφια Διδάκτωρ Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
e-mail: dimanal83@yahoo.gr

Περίληψη

Η εκπαιδευτική κατάσταση που επικρατεί στα Ιωάννινα αναφορικά με την ομάδα των Ρομά παρουσιάζεται στην παρούσα ανακοίνωση και συγκεκριμενοποιείται στην ομάδα των γυναικών οι οποίες φέρουν διπλή ταυτότητα με αρνητικό πρόσημο. Αρχικά, παρουσιάζονται στοιχεία για την έννοια της ταυτότητας και ο τρόπος με τον οποίον, ο ετεροπροσδιορισμός της συγκεκριμένης ομάδας επηρεάζει την κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη. Εν συνεχεία, παρουσιάζονται και αναλύονται κοινωνιολογικά οι λόγοι που αποτρέπουν την εκπαιδευτική εμπλοκή των γυναικών μέσα από δικές τους μαρτυρίες, διαχωρίζοντας τα σημαίνοντα από τα σημαινόμενα των λόγων τους. Τέλος, διερευνάται ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι αρχές της αλλά και τα βήματα που οδηγούν στην ολοκλήρωσή της ως βασικό εργαλείο για την αντιμετώπιση φαινομένων περιθωριοποίησης στην εκπαίδευση και δημιουργίας στερεοτυπικών αντιλήψεων προς ορισμένες ομάδες.

Λέξεις – κλειδιά :Ρομά, ταυτότητα, στερεότυπα, διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Στην Ευρώπη αλλά και στην Ελλάδα ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια πολύς λόγος γίνεται για τους Ρομά και κυρίως για θέματα που σχετίζονται με την καθημερινότητά τους. Ένα από αυτά τα θέματα που ταλανίζουν τους ερευνητές ως προς την ερμηνεία τους, αλλά και ως προς τον τρόπο βελτίωσης της υπάρχουσας κατάστασης είναι αυτό που έγκειται στο πεδίο της εκπαίδευσης.

. Στην παρούσα ανακοίνωση θα εξεταστεί το θέμα, μέσα από μία περιγραφή βάσει εμπειρικών και στατιστικών στοιχείων , και θα διενεργηθεί μία προσπάθεια ερμηνείας των λόγων που κρατούν μερίδα του πληθυσμού- και κυρίως τις γυναίκες που αποτέλεσαν την ομάδα στόχο - μακριά από τη εκπαίδευση και συγκεκριμενοποιείται στην περιοχή των Ιωαννίνων. Στο κείμενο τίθενται ερωτήματα σχετικά με τους λόγους που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική κατάσταση, μετά από μία σύντομη περιγραφή της συνολικής κατάστασης της ομάδας. Εν συνεχεία ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στο ρόλο της ταυτότητας αλλά και στην διαφορετική- κατά περίπτωση- ταυτότητα που τους έχει δοθεί συνολικά, έτσι ώστε να γίνει η μετάβαση στην ομάδα που ενδιαφέρει, αυτή, των γυναικών. Στο κομμάτι αυτό διερευνώνται οι λόγοι αποχής από την εκπαίδευση μέσα από τα λόγια των πληροφορητριών και παρουσιάζεται η διπλή ταυτότητα που τις χαρακτηρίζει και κατά πόσο αυτή η ταυτότητα επηρεάζει τον τομέα της εκπαίδευσης. Τέλος παρουσιάζεται ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά και η χρησιμότητά του σε ομάδες με υποτιθέμενη ή μη διαφορετική ταυτότητα

Πρόκειται για ποιοτική έρευνα και τα στοιχεία προέκυψαν από ημιδομημένες συνεντεύξεις σε άνδρες και γυναίκες ανεξαρτήτου ηλικίας αλλά και από συμμετοχική παρατήρηση. Τα στοιχεία της εμπειρικής έρευνας υποστηρίχθηκαν και ερμηνεύτηκαν με βιβλιογραφία πάνω στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και σχετική με την έννοια της ταυτότητας.

Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν συγγράμματα τα οποία περιγράφουν την κατάσταση όχι μόνο σε εγχώριο αλλά και σε ευρωπαϊκό επίπεδο έτσι ώστε, να υπάρξει η δυνατότητα μίας σύγκρισής ή ενός παραλληλισμού σχετικά με την ελληνική πραγματικότητα (Liegeois).Ε συνεχεία επιλέχθηκαν εγχειρίδια τα οποία περιγράφουν και ερμηνεύουν την κατάσταση που επικρατεί και επικρατούσε στη χώρα μας μέσα από μία σύντομη ιστορική ανασκόπηση, που θεωρείται πολύτιμη για την κατανόηση της συγκεκριμένης ομάδας,

θέτοντας παράλληλα όμως και ζητήματα μείζονος σημασίας στη χώρα μας, σχετικά με την ταυτότητα της συγκεκριμένης ομάδας, μέσα από ερμηνείες τόσο πολιτισμικές όσο και κοινωνιολογικές. Σχετικά με την ταυτότητα, τον τρόπο που διαμορφώνεται αλλά και τη βαρύτητά της στο εκπαιδευτικό κομμάτι επιλέχθηκε ως βασικό εγχειρίδιο αυτό του καθηγητού Αθ. Γκότοβου, ενώ ζητήματα που έχριζαν πολιτισμικής και κοινωνιολογικής διερεύνησης διαλευκάνθηκαν μέσα από τα συγγράμματα των Λυδάκη, (η οποία δίνει έμφαση σε θέματα όπως το στίγμα και η θέαση του άλλου σε επίπεδο ομάδων), Βαξεβάνογλου (η οποία επιμένει στην κοινωνική κατασκευή της ταυτότητας), και της Νόβα – Καλτσούνη (με κοινωνιολογική προσέγγιση μέσω της καθημερινότητας της ομάδας). Όσο για την εκπαιδευτική κατάσταση των Ιωαννίνων, πολύτιμη κρίνεται η σχετικά πρόσφατη έρευνα του Themelis, που μέσα από συνεντεύξεις σε τρεις διαδοχικές γενιές, σε ομάδες Ρομά και μη Ρομά, περιγράφει λεπτομερώς την κατάσταση που επικρατούσε, τις αλλαγές που σημειώθηκαν, κι επίσης κατορθώνει να αναδείξει τη σύγκλιση ή την απόκλιση μεταξύ των εμπλεκόμενων ομάδων (Ρομά, μη Ρομά) στον τομέα της εκπαίδευσης, κάτι ιδιαιτέρως χρήσιμο αφού σχετίζεται απόλυτα με την ταυτότητα και την εσφαλμένη άποψη περί «διαφορετικότητας» των Ρομά σε εθνικό ή πολιτισμικό επίπεδο.

Η έρευνα

Ως πεδίο έρευνας επιλέχθηκαν τα Ιωάννινα όχι μόνο λόγω της ενασχόλησης μου με την ομάδα της συγκεκριμένης περιοχής, αλλά γιατί με αυτόν τον τρόπο της εξέτασης μίας συγκεκριμένης περιοχής ξορκίζεται η εσφαλμένη άποψη περί ομογενοποίησης του εν λόγω πληθυσμού – όχι μόνο σε εθνικό επίπεδο- που έγκειται σε κοινές πρακτικές, κοινό χαρακτήρα ακόμα και σε γραφικές απόψεις περί κοινού αίματος (Γκότοβος 2002). Ακόμα και η εμπειρική μελέτη είναι ικανή να συνηγορήσει υπέρ αυτής της άποψης. Αυτό θα απασχολήσει παρακάτω αφού συνδέεται άρρηκτα με τους λόγους που διαμορφώνουν την κατάσταση στην εκπαίδευση για τον εν λόγω πληθυσμό.

Στα Ιωάννινα οι περισσότεροι Έλληνες Ρομά κατοικούν έξω από τα όρια της πόλεως στη περιοχή Νέα Ζωή. Γύρω στις 50 οικογένειες ζουν στην περιοχή και οι περισσότερες έχουν μετοικήσει από τον Παρακάλαμο πριν περίπου 50 χρόνια. Πρόκειται για πυρηνικές οικογένειες τριών γενεών. Όσον αφορά την ένταξή τους στην ευρύτερη κοινωνία, φαίνεται να έχουν την αποδοχή των μη Ρομά και τουλάχιστον στις καθημερινές τους συναλλαγές δεν παρουσιάζεται κάποιο πρόβλημα. Αυτό εξηγείται ιστορικά μια που όλοι τους ασχολούνταν και ασχολούνται με την παραδοσιακή μουσική, και πάντοτε οι κοινωνικές εκδηλώσεις είχαν ως μουσικούς , Ρομά. Άλλωστε όπως οι ίδιοι χαρακτηριστικά τονίζουν, αυτοί μύησαν τους μη Ρομά στην παραδοσιακή μουσική και τους μετέδωσαν τις γνώσεις τους.

Έτσι λοιπόν, η κοινωνική ένταξη φαίνεται να μην χωλαίνει. Τι συμβαίνει όμως με την εκπαιδευτική; Βάσει της έρευνας που έχει διενεργηθεί, όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως φύλου φοίτησαν και φοιτούν στην Α/βάθμια εκπαίδευση. Η μετάβασή τους όμως στην Β/βάθμια δεν δίνει το ίδιο ευχάριστα αποτελέσματα. Τα περισσότερα παιδιά είτε αρνούνται να συνεχίσουν, είτε εγκαταλείπουν στη συνέχεια, χωρίς φυσικά να λείπουν και οι εξαιρέσεις (δυστυχώς λίγες), των παιδιών που συνέχισαν και συνεχίζουν την φοίτησή τους. Το Γυμνάσιο και η απόφαση περί συνέχισης ή μη της φοίτησης, φαίνεται να αποτελεί τον προθάλαμο του φυλετικού διαχωρισμού καθώς και την τοποθέτηση της γυναίκας στην οικογενειακή ιεραρχία αφού η πλειονότητα των κοριτσιών δεν σκέφτεται καν, την συνέχιση της φοίτησης στη Β/βάθμια.Δυστυχώς το φαινόμενο αυτό δεν αποτελεί αποκλειστικό «προνόμιο» των Ιωαννίνων αλλά συναντάται σχεδόν παντού.

Βασική αιτία της απόφασης αυτής είναι το φύλο, το οποίο επικαλούνται οι ίδιες οι γυναίκες για να δικαιολογήσουν την απόφασή τους αυτή. Οι κληροδοτημένες αξίες, ο

ρόλος που πρέπει να αναλάβουν, η αποφυγή κακών συναναστροφών, που ενδεχομένως να κάνουν στον έξω-κόσμο, η μετάβαση στην εφηβεία, η σύναψη γάμου, αλλά και ο φόβος της αποτυχίας (Νόβα – Καλτσούνη 2010) , είναι λόγοι που μπλοκάρουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Εάν σε όλα αυτά συνυπολογίσουμε τα πορίσματα ερευνών που εξετάζουν το θέμα κοινωνιολογικά, οικονομικά και πολιτισμικά, και έχουν σχέση με θέματα ρατσισμού, αποκλεισμού και κοινωνικού και οικονομικού status, ο γρίφος φαίνεται να όχι μόνο να λύνεται αλλά και να απαιτεί διαφορετικό τρόπο προσέγγισης.

Η ταυτότητα της ομάδας

Ξεκινώντας λοιπόν από μηδενική βάση, και λαμβάνοντας υπ΄όψιν ότι η γυναίκα Ρομά φέρει διπλή ταυτότητα με αρνητικό πρόσημο, πρωταρχικής σημασίας θέμα είναι η διαλεύκανση της ταυτότητας και μάλιστα της ταυτότητας που τους έχει προσδοθεί από την κυρίαρχη ομάδα στην ομάδα εν συνόλω.

Ολόκληρη η ομάδα που ετεροπροσδιορίζεται και σε ορισμένες περιπτώσεις αυτοπροσδιορίζεται ‘’Ρομά’’, για την ευρύτερη κοινωνία είναι ο ‘’άλλος’’. Έτσι σχηματίζεται το αντιθετικό ζευγάρι ‘’εμείς’’ ή ‘’εαυτός’’- ‘’άλλος’’ (Λυδάκη 2013). Για να παίρνουν όμως τη θέση αυτή, σημαίνει ότι υπάρχει μία ετερότητα, μια διαφοροποίηση, μια διαφορετική ταυτότητα. Αποτελούν ένα άλλο έθνος με έναν χαρακτήρα αναλλοίωτο στο πέρασμα του χρόνου (Γκότοβος 2002). Σε ποιον τομέα λοιπόν διαφέρουν; Σε επίπεδο πολιτισμικό, οικονομικό, ή κοινωνικό; Η ρόμικη ταυτότητα είναι ταυτότητα πολιτισμική, οικονομική, θρησκευτική, γλωσσική, ή κοινωνική; Η ρόμικη ταυτότητα είναι κοινωνική ανεξάρτητα εάν χρησιμοποιείται με έννοια εθνοτική, γλωσσική, ή πολιτισμική.

Η συνηθέστερη ταύτιση της ταυτότητας τους είναι με τον πολιτισμό και αμέσως λογίζεται ως πολιτισμική, δηλαδή ως ένα διαφορετικό υπόβαθρο πρακτικών που ορίζει την συμπεριφορά. Απόψεις όπως η κοινή καταγωγή από την Ινδία, η επίμονη αναπαραγωγή της «τσιγγάνικης φύσης» αποτελούν τις πιο ανώδυνες και ανυπόστατες ιδέες θέασης του ‘’άλλου’’. Στην πολιτισμική τους κληρονομιά προστίθενται ακόμα και καταστάσεις που οδηγούν στην κοινωνική αδυναμία. Μέχρι και η εξαθλίωση βαπτίζεται «πολιτισμική επιλογή» (Βαξεβάνογλου 2001).

Μελετώντας όμως με προσοχή το παρελθόν και ιδιαίτερα αυτό της ελληνικής υπαίθρου, διαφαίνεται μία ομοιότητα . Στις αγροτικές περιοχές οι πρακτικές που ακολουθούνταν και συγκεκριμένα αυτές σχετικά με τις γυναίκες είχαν άμεση σχέση με την αιδώ και την αυστηρά προσδιορισμένη θέση της στην οικογένεια και την κοινωνία. Μήπως ανάλογη δεν ήταν και η σχέση τους με την εκπαίδευση (Ηλιού 1984 και Themelis 2013);.Μελετώντας το σήμερα από την άλλη, παρατηρούνται στοιχεία πολιτισμικής συνάφειας με περιοχές του εθνικού κορμού (Βαξεβάνογλου 2001) . Άρα ποια η ουσιαστική πολιτισμική διαφορά που έχει τέτοια δύναμη ώστε να διαμορφώνει διαφορετική ταυτότητα; Η διαφορά έγκειται μάλλον στο γεγονός των διαφορετικών ταχυτήτων ανάπτυξης και αργού βηματισμού προς την καπιταλιστική τους ολοκλήρωση.

Μία άλλη μορφή ετερότητας είναι η οικονομική, που είναι επίσης ικανή να προκαλέσει των αποκλεισμό. Παρόλο που η πρόσβαση της εν λόγω ομάδας στα καταναλωτικά αγαθά δεν φανερώνει απόσταση από την κυρίαρχη ομάδα και αποδεικνύει πως η απόκτησή τους δεν είναι ταξικά προσδιορισμένη, ωστόσο η περιθωριοποιημένη μορφή της ομάδας συνδυάζεται με την φτώχεια την ισχύουσα ή τη φαντασιακή. Ως μέρος του εθνικού κορμού και της ελληνικής κοινωνίας όμως, πάντοτε συμπορεύονταν με την γενική κατάσταση της οικονομίας (Γκότοβος 2001). Η μοναδική διαφορά που ξενίζει και οδηγεί στην κατάταξή τους σε ένα άλλο οικονομικό status, είναι η διατήρηση προκαπιταλιστικών στοιχείων σε βιοποριστικές δραστηριότητες. Γυρνώντας πάλι πίσω το χρόνο στις αγροτικές περιοχές, ποια κοινωνική διαστρωμάτωση υπήρχε βάσει

οικονομικής κατάστασης; Η φτώχεια ήταν ο εξισωτικός κανόνας και δεν αποτελούσε στοιχείο πρόσβασης ή μη στην εκπαίδευση.

Σχετικά με την απόδοση εθνικής ή γλωσσικής ταυτότητας δε θα γίνει ιδιαίτερος λόγος πέρα από δύο επισημάνσεις. Όλα τα παραπάνω συνηγορούν στην εσφαλμένη άποψη περί ενός ξένου λαού. Αποτελούσαν και αποτελούν τμήμα του εθνικού κορμού, το παράδειγμα όμως των Βλάχων και βλαχόφωνων πληθυσμών οι οποίοι μέσα από διαδικασίες εντάχθηκαν στον εθνικό κορμό, δίνει τη λύση. Ως προς τη γλωσσική διαφορά που βλέπουν κάποιοι, παρόλο που υπάρχει διάλεκτος, και ορισμένοι μπορούν να θεωρηθούν δίγλωσσοι, ωστόσο δεν είναι αρκετό για να συγκροτήσει μία ταυτότητα. Πολλοί από τους Ρομά δεν γνωρίζουν καν τη διάλεκτο αυτή.

Συνοψίζοντας λοιπόν τα στοιχεία περί ταυτότητας, εξάγεται το συμπέρασμα ότι αυτό τελικά που τους διαχωρίζει είναι μία κοινωνική ταυτότητα η οποία πηγάζει τόσο από την οικονομική τους κατάσταση όσο και από την άσκηση παραδοσιακών επαγγελμάτων ή ακόμα και την απουσία εκπαιδευτικού κεφαλαίου. Ακαριαία τοποθετούνται στο περιθώριο και αποκτούν μειονοτικό statusαφού όλα τα προαναφερθέντα δεν ταιριάζουν στην ελληνικότητα.Αξίζει να σημειωθεί ότι το κατά πόσο μία ταυτότητα επηρεάζει τις επαγγελματικές επιλογές εξαρτάται από τα όρια που υπάρχουν μεταξύ των ομάδων. (Leninson 2014) Η δυσκολία ή απουσία σύνδεσης για πρόσβαση σε συμβολικούς κοινωνικοοικονομικούς πόρους ερμηνεύεται ως επιλογή και πολιτισμική ταυτότητα (Βαξεβάνογλου 2001).

Η ρόμικη γυναικεία ταυτότητα και η εκπαίδευση

Μέσα από τις απαντήσεις των πληροφορητών , άμεση αναφορά στην ταυτότητα δεν έγινε. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι από τα σημαίνοντα απουσίαζαν τα σημαινόμενα . Το παιδί εισαγόμενο στη σχολική αίθουσα υποψιάζεται ότι σε κάτι διαφέρει από τα υπόλοιπα παιδιά μη Ρομά. Οι υποψίες αυτές μετατρέπονται σταδιακά σε βεβαιότητα όχι τόσο μέσω του σχολείου όσο μέσω εξωσχολικών επιρροών π.χ. Μ.Μ.Ε. Όταν ακούγεται η απάντηση *«εμείς είμαστε άλλο»,* γίνεται φανερό ότι ο ετεροπροσδιορισμός επεβλήθη του αυτοπροσδιορισμού. Άλλωστε τα διϋποκειμενικά νοήματα συγκροτούν ταυτότητα και ορίζουν ρόλους (Λυδάκη 2013). Αυτομάτως ενεργοποιείται το σύνδρομο εικόνας, το γνωστό και ως στίγμα. (Νόβα – Καλτσούνη 2010) Το βάρος των λόγων των γονέων για τα παιδιά είναι μεγάλο, και πηγάζει ίσως σε ορισμένες περιπτώσεις από τα βιώματα που είχαν οι ίδιοι οι γονείς. Αυτός είναι και ο λόγος που αρκετά παιδιά μεταμφιέζουν την ταυτότητά τους προκειμένου να αποφύγουν ανάλογες με τους προγόνους τους εμπειρίες απόρριψης (Νόβα – Καλτσούνη 2010) Στο σημείο αυτό ηττήθηκε το σχολείο.

Απαντήσεις τύπου *« σε τι θα μας χρειαστεί; Θα βρούμε δουλειά;»* ακούστηκαν συχνότερα. Εάν ληφθεί υπόψη ότι το σχολείο είναι το μέσο για κοινωνική κινητικότητα (Δασκαλάκη 2013) η οποία όμως προκύπτει από την άσκηση ενός ταιριαστού στην καπιταλιστική κοινωνία επάγγελμα τότε το χαμηλό κοινωνικό status που φέρουν και συντηρείται από στερεότυπα και προκαταλήψεις στέκεται τροχοπέδη. Η επιτυχία για κάθε άνθρωπο είναι η απόκτηση σημαντικής θέσης στην κοινωνία, και η ανταπόκριση σε κοινωνικές προσδοκίες.. Λαμβάνοντας ως defacto ότι παιδιά από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα έχουν διαφορετικό σημείο εκκίνησης τότε αντιληπτό γίνεται ότι το σχολείο δεν τους προσφέρει κάτι ανάλογο με τις προσδοκίες τους. Η εκπαίδευση από μόνη της δεν είναι ικανή να προωθήσει την κοινωνική κινητικότητα εάν δεν συνοδεύεται από απορρόφηση στην οικονομία (Themelis 2013).

Μία εξίσου ενδιαφέρουσα και κοινή απάντηση από την πλειονότητα ήταν η εξής: *«ε, διακόψαμε γιατί δεν τα ‘’παίρνουμε’’ τα γράμματα».* Το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στην

άτυπη εμπειρική μάθηση, την εκτός σχολείου με την τυπική σχολική μάθηση είναι γεγονός(Δαφέρμος 2013 και Liegeois 1998). Το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν τους θεσμούς μεταβίβασης αξιών και κανόνων και είναι υπεύθυνοι για την εκμάθηση κοινωνικών ρόλων. Τα παιδιά Ρομά από πολύ μικρή ηλικία αναλαμβάνουν ρόλους και αντιμετωπίζονται ως ενήλικες. Έχουν ευθύνες αλλά και δικαιώματα όπως κάθε ένας μέσα στην ομάδα, ενώ απαραίτητα στοιχεία είναι οι στενές επαφές με την ομάδα καθώς και ο σεβασμός στους μεγαλύτερους. Παρόλα αυτά όλα όσα διδάσκονται από την οικογένεια, την αυτονομία την υπευθυνότητα , την αίσθηση του «ανήκειν», που αντιστοιχούν και στις αξίες του σχολείου, για κάποιο λόγο έρχονται σε σύγκρουση με αυτό. Στην πραγματικότητα σημασία έχει ότι οι προσφερόμενες γνώσεις δεν έχουν σχέση με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Μήπως τελικά ισχύει η άποψη περί σύνδεσης κουλτούρας σχολείου και κουλτούρας ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων (Νόβα – Καλτσούνη 2010); Το αποτέλεσμα λοιπόν «αφού δεν παίρνουν τα γράμματα» είναι η ενεργοποίηση του στερεοτύπου που τα θέλει ως ανίκανα και οδηγεί σε στρατηγικές εκπαιδευτικής περιχαράκωσης (Γκότοβος 2001).

Η συχνότερη απάντηση ανάμεσα στις γυναίκες ή ορθότερα η πρωταρχική απάντησή τους, η οποία κατά περιπτώσεις συνοδευόταν από τις προαναφερθείσες ήταν η παρακάτω: *« Έτσι το βρήκαμε από τους γονείς μας»,* ή *« Πώς να πάει γυμνάσιο αφού έγινε γυναίκα;».* Υπαινίσσεται ή γίνεται ευθέως λόγος για το φύλο και τις βιολογικές διαφορές. Ορισμένα λόγια για το ρόλο της γυναίκας, στην ομάδα που εξετάζεται θα ήταν χρήσιμα. Στην ομάδα αυτή όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η επιμονή σε πρακτικές που χαρακτήριζαν παραδοσιακών δομών κοινωνίες είναι γενική παραδοχή. Οι λόγοι έχουν ήδη εξηγηθεί.

Δε θα πρέπει να αποσιωπάται το γεγονός ότι σε αγροτικές, φτωχές και παραδοσιακές κοινωνίες, μέχρι και τη δεκαετία του ΄60 στην Ελλάδα οι απόψεις σχετικά με την εμπλοκή των γυναικών στην εκπαίδευση δε διέφεραν με αυτές των Ρομά που παρουσιάζονται. Ακόμα και μέχρι τη δεκαετία του ΄80, σύμφωνα με έρευνες εκείνης της εποχής, η μία στις τρεις γυναίκες σε αγροτικές περιοχές ήταν αναλφάβητη (Ηλιού 1984). Ακόμα , οι αντιλήψεις περί αιδούς και ηθικής περιόριζαν τη γυναίκα από την εφηβική ηλικία στα στενά όρια του οίκου.

Στην ομάδα των Ρομά, η γυναίκα θεωρείται περισσότερο μέρος της οικογένειας και της ομάδας παρά μία προσωπικότητα (Λυδάκη 2013). Εμφανές λοιπόν γίνεται αυτό που αναφέρθηκε στην αρχή, η διπλή ταυτότητα με αρνητικό πρόσημο που φέρει η γυναίκα Ρομά. Από τη μία λοιπόνγια τη ευρύτερη κοινωνία είναι Ρομά με όλα τα συμπαρομαρτούντα που φέρει αυτή η ταυτότητα, και από την άλλη, είναι γυναίκα κυρίως για την ομάδα της, η οποία είτε κρυφά, είτε άμεσα, της ασκεί έλεγχο. Έτσι λοιπόν το «έτσι το βρήκαμε», σε ποιες πρακτικές παραπέμπει; Στην πρόωρη διακοπή σχολείου για την ανάληψη των του οίκου από τη μία και τη σύναψη ίσως και ενός γάμου, που στη συγκεκριμένη περίπτωση ο γάμος αντικαθιστά το σχολείο ως μέσο κοινωνικής κινητικότητας(Themelis 2013).

Από την άλλη, για τις γυναίκες περισσότερο, ο φόβος για το σχολείο, ως βασικό τμήμα του έξω- κόσμου είναι εντονότερος. Είναι ένας αόριστος εχθρός, ένας αόριστος φόβος Οι φόβοι των γονέων σχετικά με την ηθική ελευθεριότητα που ίσως σημάνει η επαφή με τους μη Ρομά, η ενδεχόμενη σπίλωση του κοριτσιού από τους μη Ρομά που δεν έχουν αναστολές, αναγκάζουν τα κορίτσια από την ηλικία σχεδόν των 12 ετών να μένουν στο σπίτι με φίλες και να παρακολουθούν τηλεόραση βλέποντας από τι γλίτωσαν ή ίσως και τι έχασαν. Η σκέψη και μόνο ότι η κοπέλα θα συνάψει κάποιον δεσμό με άτομο μη Ρομά που γι ΄ αυτό υπεύθυνο θα είναι το σχολείο. Ακόμα και στην εν Ιωαννίνοις ομάδα που όπως αναφέρθηκε, κοινωνικά, φαίνεται να είναι ενταγμένη αντιμετωπίζεται με καχυποψία και προδιαγράφει άσχημη πορεία στη ζωή της κοπέλας.

Στο σημείο αυτό δύο επισημάνσεις σχετικά, με τα αγόρια κρίνονται χρήσιμες. Το σχολείο για τα αγόρια που φυσικά μπορούν να ακολουθήσουν, είναι στις περισσότερες των περιπτώσεων η διέξοδος για όποιον δεν είναι καλός στο εμπόριο ή στην εργασία που θα παραδοθεί από τον πατέρα, ενώ η σύναψη δεσμών με κορίτσια μη Ρομά, είναι κάτι απόλυτα φυσιολογικό, ίσως και θεμιτό αρκεί να μη φθάσει στο γάμο. Άλλωστε, η διαφορά εκπαίδευσης ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια μεγαλώνει όσο προχωράμε σε χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. (Νόβα – Καλτσούνη 2010) .Η υπακοή λοιπόν σε άγραφους κανόνεςκαι ο φόβος του οικογενειακού και κοινωνικού ελέγχου στερούν το δικαίωμα της εκπαίδευσης στις νεαρές κοπέλες. Η θηλυκότητα και η αρσενικότητα αναπαράγονται και το πλεονέκτημα δίνεται στην ανδρική ομάδα(Levinson 2003).

Έτσι λοιπόν, αυτά που βρήκαν οι γυναίκες Ρομά, είναι σαφώς παραδομένες αξίες και αξίες που μεταδίδονται αδιάκοπα και παραπέμπουν στην έννοια του habitus, της έξεως, σε πρακτικές δηλαδή ασυνείδητες, αυθόρμητες, που απλά ακολουθούνται χωρίς να υπάρχει η πιθανότητα διαπραγμάτευσης (Βαξεβάνογλου 2001 και Νόβα – Καλτσούνη 2010) Όμως, η έννοια της έξεως ανήκει στο χρόνο και στις διαφορετικές επιταχύνσεις του,και εγγυάται την ορθότητα του παρελθόντος ενώ παράλληλα θέτει όρια στην ελευθερία(Harkeretal993)

Ο Θέμελης μέσα από την έρευνά του στην ίδια περιοχή και μέσα από συνεντεύξεις και σε μη Ρομά ενημερώνει πώς πράγματι οι λόγοι που απέτρεψαν την εκπαιδευτική εμπλοκή των γυναικών στις δεκαετίες 1950-1960ήταν πολιτισμικοί και όχι οικονομικοί, το ίδιο συνέβη και με τη μέση γενιά. Βεβαίως , γίνεται λόγος όμως για έναν πολιτισμό, κοινό για όλους,προκαπιταλιστικού χαρακτήρα. Στο σημείο αυτό φαίνεται η διαφορά ταχυτήτων, ή καλύτερα η επιβράδυνση, ως μορφή επιτάχυνσης στα όρια της λογικής τους σύγχρονουκαι πλήττουν ειδικά τις γυναίκες ή σε αστικές υποβαθμισμένες περιοχές. Μήπως και αυτοί ετεροπροσδιορίζονται Τσιγγάνοι, Γύφτοι ή Ρομά; Όχι , απλώς η ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα των Ρομά εκτός απ ΄ όλα τα αρνητικά σε οικονομικό, εθνικό, πολιτιστικό επίπεδο ,έρχεται και η σχέση που έχουν με την εκπαίδευση ούτως ώστε να φορτίσει ακόμα περισσότερο την ήδη αρνητικά διαμορφωμένη και δη κατασκευασμένη ταυτότητα, να αναπαράξει στερεότυπα και να τους πείσει για τον δίκαιο εξοστρακισμό τους στο περιθώριο από την κοινωνία.

Οι απαντήσεις οι οποίες παρουσιάστηκαν και ερμηνεύθηκαν απαντούν στο ερώτημα των λόγων διακοπής της φοίτησης. Όταν όμως το ενδιαφέρον της έρευνας στρέφεται στην άποψη τους για την εκπαίδευση, οι απαντήσεις είναι διαμετρικά αντίθετες. Όλοι δείχνουν να έχουν κατανοήσει την αξία της εκπαίδευσης, δηλώνουν έτοιμοι για τη μεγάλη στροφή υπέρ αυτής, και παρουσιάζονται υπέρμαχοι της εκπαίδευσης για τις κοπέλες. Οι μεγαλύτερες σε ηλικία δε, γυναίκες, εμφανίζονται μετανοιωμένες που όπως χαρακτηριστικά λένε : *«δεν είχαμε τότε μυαλό».* Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει και ο Θέμελης, μέσω των ευρημάτων του παρατήρησε ότι ‘’υπάρχει εξίσωση σήμερα, στην άποψη για την εκπαίδευση μεταξύ των Ρομά και των μη Ρομά΄΄. Πράγματι στις απόψεις τους υπάρχει η εξίσωση αυτή, στην πράξη όμως τι γίνεται;

Από τα έως τώρα ευρήματα, δεν φαίνεται οι απόψεις αυτές να έχουν υλοποιηθεί πλήρως. Βεβαίως υπάρχει μία εντονότερη κινητικότητα σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια. Τα αγόρια και τα κορίτσια παρακολουθούν την Α/βάθμια εκπαίδευση, παραμένουν όμως λίγα στη Β/βάθμια . Το γυμνάσιο ακόμα αποτελεί προνόμιο των αγοριών. Ελάχιστα κορίτσια παρακολουθούν για τους προαναφερθέντες λόγους με αβέβαιη πορεία στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Ενδιαφέρον βεβαίως προκαλεί και η απάντηση από τους γονείς των πιο ‘’φιλελεύθερων’’ οικογενειών που επέτρεψαν στις κόρες τους να παρακολουθήσουν το Γυμνάσιο. «*Για να βρει μία καλή δουλειά», «Να ανοίξει το μυαλό της», «Μη μείνει όπως εγώ»,* καταδεικνύουν ξεκάθαρα ότι το σχολείο, είναι για τους ίδιους, μοχλός κοινωνικής ανόδου, και συγκεκριμένα αλλαγής κοινωνικού

status. Ποιος θα προσδώσει μειονοτική χροιά στην ταυτότητά τους αφού θα έχει επέλθει η εκπαιδευτική εξίσωση και βάσει γνώσεων θα έχουν ίσες ευκαιρίες στην αγορά εργασίας; Και πραγματικά αυτό συμβαίνει σε όσες περιπτώσεις ανδρών έχουν καταγραφεί που έστω και η κατοχή απολυτηρίου γυμνασίου ή ωδείου πιο συνηθισμένα, τους έχει κατατάξει σε ανώτερη κοινωνική θέση. Για τις γυναίκες ακόμα δεν υπάρχουν ανάλογες περιπτώσεις οπότε δεν υπάρχει εικόνα για το εάν οι ελπίδες τους θα είναι φρούδες ή όχι.

Συνοπτικά, έτσι έχει η κατάσταση στο δίπολο Ρομά – εκπαίδευση στα Ιωάννινα. Ποιος όμως ο ρόλος του διαμεσολαβητή σε αυτήν τη σχέση; Ποια η θέση του σχολείου και ποιες οι πρακτικές που είναι σε θέση να ακολουθήσει; Αν ληφθεί υπ' όψιν ότι το σχολείο είναι ο μικρόκοσμος της κοινωνίας και ότι η ένταξη στην εκπαίδευση είναι μοχλός για γενικότερη κοινωνική ένταξη , τότε σίγουρα μερίδιο ευθύνης φέρει και αυτό, ως φορέας.

Ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Παρακάμπτοντας όλες τις θεωρίες που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς, ούτως ώστε να υλοποιηθεί η βασική αρχή μιας σωστής εκπαίδευσης που βασίζεται στον εκδημοκρατισμό του συστήματος (Τομπαΐδης 1982), που έχουν να κάνουν με προσεγγίσεις όπως η αφομοιωτική, η ενσωματική , η πολυπολιτισμική, η αντιρατσιστική και άλλες πολλές (Μάρκου 1996) η πιο συμβατή με την πραγματικότητα βρίσκεται στους κόλπους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Καταρχάς όταν γίνεται λόγος για διαπολιτισμική, η διαλεκτική χροιά είναι δεδομένη. Διαλεκτική όμως ανάμεσα σε ποιους; Θα πρέπει να υπάρχει ένα αντιθετικό ζεύγος, μία ετερότητα η παραδοχή ενός «άλλου» απέναντι στο «εμείς», ο οποίος άλλος φέρει διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα, η οποία του προσδίδει διαφορετικά γνωρίσματα πραγματικά ή μη και τον εντάσσει σε κάποια κατηγορία συλλογικών ταυτοτήτων. Ποιος όμως έχει θέσει αυτές τις διαχωριστικές γραμμές, ποιος ορίζει κάτι ως διαφορετικό, είναι ερωτήματα που αρχικά τίθενται από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Γκότοβος 2001).

Εάν λοιπόν πράγματι διαπιστωθεί η διαφορά, η χρήση της διαπολιτισμικής κρίνεται επιτακτική. Όπως σε κάθε θεωρία έτσι κι εδώ τα πράγματα περιπλέκονται. Η πρώτη φιλοσοφία έμφαση δίνει στην πραγματική διαφορά, αντίθετα η δεύτερη θα δώσει έμφαση στη γένεση και αντίληψη της διαφοράς. Αυτό δηλαδή που θα πρέπει να διαγνωσθεί είναι αν πράγματι υπάρχουν διαφορές, ή αυτές κατασκευάζονται ασυνείδητα. Το παράδειγμα των Τσιγγάνων είναι ενδεικτικό παράδειγμα, παρόλο που δεν αναγνωρίζονται επίσημα ως εθνοτική ή άλλη ταυτότητα , η αντιμετώπιση είναι σαν να είναι.

Ο λόγος που χρησιμοποιείται η διαπολιτισμική ευρέως, προκύπτει από τα βασικά αξιώματά της,που ενδεχομένως σε κάποια σημεία τους να χωλαίνουν, αφού η κάθε κοινωνία έχει δικούς της μηχανισμούς επιτάχυνσης, οι οποίοι καθορίζουν και την αποδοχή που θα έχουν. Έτσι λοιπόν, η θεωρία περί ισοτιμίας των πολιτισμών αποτελεί το πρώτο της αξίωμα, αφού σε αντίθετη περίπτωση, η περιχαράκωση και περιθωριοποίηση των εποίκων είναι το μόνο ασφαλές αποτέλεσμα. Ο σεβασμός της διαφοράς εν συνεχεία, αποτελεί το δεύτερο αξίωμα, και ο λόγος γίνεται για τις πραγματικές διαφορές. Τρίτον, η στάση απέναντι στον εθνοκεντρισμό. Η αλήθεια είναι πως το ελληνικό σχολείο έχει μία τέτοια τάση, ωστόσο αυτό που θα φαινόταν χρήσιμο εδώ θα ήταν η ενσυναίσθηση, η θέαση του εαυτού μέσα από τον άλλον, αλλά και η εξέταση της εγκυρότητας της εικόνας που θα του δοθεί. Άμεσα σχετιζόμενο είναι το επόμενο αξίωμα σχετικά με την αφομοίωση. Ο φόβος περί αφελληνισμού σε περίπτωση αφομοίωσης σκοντάφτει στη λογική περί ισότητας στην πρόσβαση στα κοινωνικά αγαθά και αφού η παιδεία είναι ένα τέτοιο, η πρόσβαση είναι για όλους, και δρα ομογενοποιητικά, χωρίς αυτό να σημαίνει απεμπόληση των πολιτισμικών κωδίκων που φέρει ο κάθε μαθητής.(Γκότοβος 2001)

Στο σχολείο εισχωρούν απόψεις που έχουν επικρατήσει εκτός αυτού. Η τοποθέτηση του υποκειμένου σε κάποια συλλογικότητα τον αναγνωρίζει ως εξοστρακισμένο, ως τιμωρημένο Έλληνα.Είτε αυτό είναι απόρροια συμφερόντων ανάμεσα σε τάξεις (Δασκαλάκη 2013) είτε όχι , οι αλλαγές και τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν κρίνονται αναγκαία.Καταρχάς εμπλουτισμός της βάσης δεδομένων σχετικά με την έκταση της ετερότητας, την πορεία προσαρμογής των παιδιών, τη σχολική ένταξη, τον επαναπροσδιορισμό των σχολικών εγχειριδίων, τη στήριξη των εν λόγω μαθητών, τις στάσεις , αντιλήψεις και παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών αλλά της πλειοψηφίας των μαθητών. Αυτά βεβαίως είναι εφικτά υπό προϋποθέσεις. Αρχικά, εάν είναι τελικά επιθυμητή η έννοια του ενιαίου σχολείου που θα δίνει σε όλους ενιαίες γνώσεις. Το σχολείο αυτό που πρέπει να πετύχει είναι ένα ικανοποιητικό επίπεδο μάθησης για όλους, και βοήθεια του εκπαιδευτικού στο να μπλοκάρει την ανομοιογένεια στην αφετηρία της (Γκότοβος 2001).

Μα το πιο σημαντικό, σε όλη αυτήν την προσπάθεια, είναι η στάση γονέων και εκπαιδευτικών . Να θέσει υπό αμφισβήτηση ετερότητες και βεβαιότητες περί ετεροτήτων, και να απομακρυνθεί από στερεοτυπικές αντιλήψεις και υπεραπλουστεύσεις Σε δεύτερο επίπεδο, να γίνει κατανοητό από τους εκπαιδευτικούς ότι στην αντίληψη των παιδιών υπάρχει διαφορά στη δύναμη μεταξύ αυτών και των δασκάλων τους, κυρίως όμως να δοθεί έμφαση στην κατανόηση του διαφορετικού συναισθηματικού επιπέδου που υπάρχει ανάμεσα στα παιδιά (Hanafinetal. 2002).Δεν θα πρέπει όμως να μείνουν εκτός παιγνιδιού και οι γονείς Ρομά, αφού εάν δεν απαλλαγούν από τη δυσπιστία τους και την άμυνά τους, η αλλαγή φαίνεται μάλλον αβέβαιη (Παπαδημητρακόπουλος 2013).

Τελικά, βασική και ουσιώδης αποστολή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πολύ σχηματικά είναι η εφαρμογή μιας κριτικής παιδαγωγικής που θα αμφισβητεί τη μυθολογία που υπάρχει περί πολιτισμικών διαφορών.Με αυτή τη βάση, αυτόν τον γνώμονα, η αποστολή της έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά λοιπόν, η εκπαιδευτική κατάσταση στα Ιωάννινα, κρίνεται καλύτερη βεβαίως από άλλες περιοχές, αλλά όχι καλή. Αποχή από την εκπαιδευτική διαδικασία, ή διαρροές στη φοίτηση στην καλύτερη περίπτωση, χαρακτηρίζουν την εκπαίδευση της συγκεκριμένης ομάδας, και είναι τα προβλήματα που ζητούν τρόπο αντιμετώπισης.

Στην ανακοίνωση αυτή, διενεργήθηκε μία έρευνα και παρουσίαση των βαθύτερων αιτιών που προκαλούν την κατάσταση. Λαμβάνοντας υπ ΄ όψιν ότι η εκπαίδευση αποτελεί μέρος της καθημερινότητας, και ότι ο αποκλεισμός ή η αποχή από αυτήν, προέρχεται από μία διαφορετικότητα ισχυρή, η έρευνα κινήθηκε στα πλαίσια της ταυτότητας. Αποδείχθηκε ότι η διαφορετική ταυτότητα που προσδίδεται στην εν λόγω ομάδα με διάφορους επιθετικούς χαρακτηρισμούς, και σε πολλαπλά επίπεδα όπως του πολιτισμού, της οικονομίας ή της γλώσσας, όχι μόνο δεν ισχύουν αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις παραπέμπουν σε γνωστές και συνήθεις πρακτικές των μη Ρομά της ελληνικής υπαίθρου.Η ένταση όμως με την οποίαν δίδεται διαφορετική κοινωνική ταυτότητα μέσω του ετεροπροσδιορισμού, στάθηκε ικανή ώστε οι ίδιοι να το θεωρήσουν ως γεγονός, και να εσωτερικεύσουν τη διαφορετικότητα. Η έρευνα συγκεκριμενοποιήθηκε στις γυναίκες, όπου εδώ διαφαίνεται μία ακόμη βασική παράμετρος αποχής από την εκπαίδευση. Έγινε λοιπόν εμφανές, ότι εκτός από την ήδη δοσμένη ταυτότητα οι γυναίκες φέρουν και τη ταυτότητα του φύλου τους, η οποία στέκεται ως το ισχυρότερο εμπόδιο στην εμπλοκή τους στην εκπαίδευση. Και σε αυτό το σημείο όμως αποδείχθηκε ότι το φύλο και άλλοτε, σε προκαπιταλιστικών δομών, κοινωνίες στεκόταν ανασταλτικός παράγοντας συνέχισης

της εκπαίδευσης, επομένως ακόμα και αυτή η πρακτική δεν μπορεί να χαρακτηρίζεται ως στοιχείο αναγνώρισης των Ρομά. Αυτό που τελικά φαίνεται είναι κάποια καθυστέρηση στην ολοκλήρωση της καπιταλιστικής τους ένταξης σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό.

Τέλος αναφορά έγινε στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως το μόνο είδος που θα μπορούσε να απαλύνει τις υποτιθέμενες διαφορές και να εντάξει στους κόλπους της μαθητές από άλλες ομάδες και να αντιμετωπίσει την κατάσταση, αφού ένα από τα βασικότερά της αξιώματα είναι η εις βάθος διερεύνηση ύπαρξης διαφορών και η ενσυναίσθηση.Ουσιαστικοί συντελεστές της βελτίωσης της κατάστασης όμως είναι η κοινωνία, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς . Βασικό εργαλείο της αντιμετώπισης και αποθηκευμένη σκέψη πρέπει να είναι η απουσία βασικών διαφορών που καθιστούν αυτά τα παιδιά ως φορείς διαφορετικής ταυτότητας, ως άλλους.

Η κοινωνία μας, δεν έχει ανάγκη από άλλους, και κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις. Έχει ανάγκη από πολίτες μορφωμένους και ελεύθερους, με διαφορετικό ενδεχομένως πολιτισμικό φορτίο που συγκροτούν τον εθνικό κορμό. Απελευθέρωση λοιπόν, από στερεοτυπικές αντιλήψεις και φαντασιακές εικόνες που λογίζονται ως πραγματικές, είναι το πρώτο βήμα. Γιατί όπως έχει σημειώσει ο Αθανάσιος Γκότοβος, δανειζόμενος τα λόγια του WilliamThomas‘’οι νοητικές κατασκευές και ο ορισμός μιας κατάστασης ως πραγματικής, έχει συνέπειες, οι οποίες όμως, είναι πραγματικές ‘’. Μήπως ήρθε η ώρα να για μία θέαση πιο ρεαλιστική που θα οδηγήσει στην απαλλαγή από αυτές τις συνέπειες;

Αναφορές

Hanafin J. and Lynch An. (2002). Peripheral Voices: Parental Involvement, Social Class And Educational Disvantage. *British Journal of sociology of education,* 24, 35 – 49.

Harker R. and Alkey St. (1993). Code And Habitus: Comparing The Accounts Of Bernstein And Bourdieu. *British Journal of Sociology of Education,* 14.169-178.

Kelly Al. ,AlexanderJ. , Azam U. , Brethetrton C. , Burgers G. , Dorney Al. , Gold J. , Leahy C. , Sharpley A. , Spandley L. (1982) Gender Roles At Home And School. *British Journal of Sociology of Education,* 3. 281 – 295.

Levinson M..Sparkes An. (2003). Gypsy Masculinities And The School- Home Interface: Exploring Contradictions And Tensions. *British Journal of Sociology of Education,* 24, 587 – 603.

Levinson M. (2014). “What’s The Plan? What Plan?” Changing Aspirations Among Gypsy Youngsters And Implications For Future Cultural Identities And Group Membership. *British Journal of Sociology of Education,* 1 – 21.

Themelis S. (2013). *Social change and education in Greece,* Palgrave Macmillan.

ΒαξεβάνογλουΑ. (2001). *Έλληνεςτσιγγάνοι: περιθωριακοίκαιοικογενειάρχες.* Αλεξάνδρεια: Εκδοτικόςοίκος.

ΓκότοβοςΑθ. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.* Μεταίχμιο: Εκδοτικός οίκος.

Δασκαλάκη Η. (2013). Εκπαίδευση και ανισότητες: μια συγκριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών πρακτικών δυο διαφορετικών τσιγγάνικων πληθυσμών. Στο *Ρομά . Πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα* (επίμ. Άννα Λυδάκη), Αλεξάνδρεια.

Δαφέρμος Μ. (2013). Πλαισιοθετημένη μάθηση και τσιγγανόπαιδες: επιστημολογικοί και παιδαγωγικοί προβληματισμοί. Στο *Ρομά. Πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα.* (επιμ. Άννα Λυδάκη). Αλεξάνδρεια.

Ηλιού Μ. (1984). *Εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική.* Πορεία : Εκδοτικός οίκος.

Μάρκου Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.* Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Λυδάκη Α. (2013). Γυναίκες Τσιγγάνες. Στο *Ρομά. Πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα.* (επιμ. Άννα Λυδάκη). Αλεξάνδρεια.

Νόβα – Καλτσούνη Χρ. (2010). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης.* Gutenberg.

Παπαδημητρακόπουλος Δ. (2013). Η φοίτηση των Ρομά: η δύσκολη αρχή και… οι διαμορφωθείσες συνθήκες. Στο *Ρομά . Πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα.* Αλεξάνδρεια.

Τομπαΐδης Δ. (1982). *Η ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση.* Γρηγόρη.

Η διαχείριση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/-τριών στο σχολείο. Καταγραφή στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών

Παρισσάτιδα Χριστοφορίδου
Νηπιαγωγός, M. Ed.

parittsiakala@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται την πολιτισμική ετερότητα οι εκπαιδευτικοί, να διαπιστωθούν οι ομοιότητες και οι διαφορές ανάμεσα σε Έλληνες και αλλοεθνείς μαθητές, να καταγραφούν κάποια στοιχεία σχετικά με τους τρόπους διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς, την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών τους. Στοχεύει επίσης στην εκτίμηση των παραγόντων που ευκολύνουν ή δυσχεραίνουν την αποτελεσματικότητα της διαχείρισης ενός πολυπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος ως προς την καταλληλότητα των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Τέλος, σημαντική είναι η διατύπωση προτάσεων για την αλλαγή της σχολικής πραγματικότητας.

Λέξεις κλειδιά: πολιτισμική ετερότητα, ερωτηματολόγιο, διαχείριση μαθητών.

Εισαγωγή

Κατά το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner η ανάπτυξη και η εξέλιξη του ατόμου λαμβάνει χώρα μέσα στο γενικότερο πλαίσιο ενός συστήματος των αλληλεπιδραστικών σχέσεων, που συγκροτούν το περιβάλλον του. Τα διαφορετικά συστήματα ασκούν επίδραση στο άτομο. Κάποιες από τις επιδράσεις είναι άμεσες και προέρχονται από συστήματα άμεσης επαφής. Άλλες επηρεάζουν έμμεσα το άτομο μέσα από την επίδραση που ασκούν σε άλλα μικρότερα συστήματα.

Στην παρούσα εργασία, στο ερωτηματολόγιο, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να περιγράψουν τις πεποιθήσεις τους, τις στάσεις τους καθώς και την πραγματικότητα που βιώνουν σε μια τάξη καθημερινά. Μέσω δηλαδή των ερεθισμάτων που είχαν προσλάβει ως άτομα, από το περιβάλλον, ξεκίνησε η διαδικασία αντίληψής τους και αυτοαντίληψης, η οποία οδήγησε στη βίωση συναισθημάτων τα οποία κατέληξαν στη συμπεριφορά και τη στάση που διατήρησαν στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου (Σράουφ, Α., 2000:42).

Οι εκπαιδευτικοί, ανεξαιρέτως βαθμίδας έδωσαν απαντήσεις έχοντας στο μυαλό τους την πραγματικότητα μιας τάξης, τα αναλυτικά προγράμματα που υπάρχουν και τον βαθμό στον οποίο τα ακολουθούν ή όχι, τη στάση που ακολουθούν οι γονείς των μαθητών τους προς το σχολείο (αν υπάρχει ή όχι γονεϊκή συμμετοχή στη σχολική πραγματικότητα), καθώς και τις προτάσεις τους σχετικά με την πορεία της εκπαίδευσης. Η διαδικασία που

ακολουθήθηκε είναι η εξής: εφόσον διευκρινιστεί η έννοια του πολιτισμικά διαφορετικού μαθητή, μοιράζεται ένα ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να απαντήσουν διάφορες ερωτήσεις για την εκπαιδευτική πραγματικότητα που αντιμετωπίζουν καθημερινά στις σχολικές τους τάξεις.

Σώμα

Ο σεβασμός των πολιτισμών είναι πολύ σημαντικός στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση (Parekh Bhikhu, 1997:59).

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια ευρεία έννοια με διάφορες και σημαντικές διαστάσεις. Οι διαστάσεις σύμφωνα με τον Banks είναι οι εξής: 1) ενσωμάτωση (ένταξη) περιεχομένου, 2) η γνώση της διαδικασίας της κατασκευής, 3) η μείωση των προκαταλήψεων, 4) η παιδαγωγική της ισότητας και 5) μια κουλτούρα ενσυναίσθησης και κοινωνικής κατασκευής (Banks & Banks, 2007: 20).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκτιμήσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στις κουλτούρες των μαθητών, να οικοδομήσουν καλές σχέσεις μαζί τους, να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους έτσι ώστε να είναι κατανοητή από όλους τους μαθητές, να έχουν ενσυναίσθηση προς τους μαθητές και να τους ενδυναμώνουν, να ανακοινώνουν τις προσδοκίες τους, να διευκολύνουν την ανεξαρτησία σκέψης και δράσης, να παρακολουθούν συστηματικά την πρόοδο των μαθητών και να τους ανατροφοδοτούν (Μαυροσκούφης, 2010:2).

Προς αυτή την κατεύθυνση μπορούν να βοηθήσουν τα Αναλυτικά Προγράμματα αρκεί να γίνουν πιο ευέλικτα και να αφήνουν «χώρο» στους εκπαιδευτικούς να παίρνουν πρωτοβουλίες σε ό, τι νομίζουν ότι θα «ανοίξει τους ορίζοντες» των μαθητών τους και να προάγει τη μάθηση**.**

Στοιχεία μεθοδολογίας

Πληθυσμός – Δείγμα: Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε τριάντα εκπαιδευτικούς αλλά τελικά απαντήθηκε μόνο από δεκατρείς εκπαιδευτικούς, έντεκα γυναίκες και δύο άνδρες, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, διαφόρων ειδικοτήτων ΠΕ 60 (νηπιαγωγών), ΠΕ 70 (δασκάλων), ΠΕ 08 (καλών τεχνών), ΠΕ 19 (εφαρμοσμένης πληροφορικής).

Ε*ίδος έρευνας***:** Ποιοτική έρευνα **,** Μελέτη περίπτωσης.

Μέσο (συλλογής στάσεων, πεποιθήσεων ,απόψεων): Ερωτηματολόγιο.

Στην περιγραφική έρευνα ένα μέσο συλλογής δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο είναι το πιο βασικό μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στον συνεντευκτή και στον ερωτώμενο. Αποτελείται από μια σειρά ερωτήσεων πάνω σε θέματα που απαιτούν πληροφορία από τον ερωτώμενο. Τα ερωτηματολόγια καταγράφουν πληροφορίες, στάσεις, απόψεις, συμπεριφορές, γνώσεις των ερωτώμενων (http://www.scribd.com/doc/261964332/διαπολιτισμικη-εκπαιδευση#scribd, προσπελάστηκε στις 20 Αυγούστου 2015).

Σημαντική σημείωση: Οι ερωτώμενοι έγραψαν τις απαντήσεις τους ή χειρόγραφα είτε ηλεκτρονικά μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας. Στα ερωτηματολόγια που απαντήθηκαν μέσω μέιλ, και υπάρχουν στο παράρτημα της εργασίας, οι ερωτώμενοι απάντησαν στο ερωτηματολόγιο με γραμματοσειρά διαφορετικού χρώματος, ώστε να γίνουν αντιληπτές οι απαντήσεις τους.

Οι περισσότεροι από τους συναδέλφους, οι οποίοι δεν το συμπλήρωσαν επικαλέστηκαν τη μακρά του έκταση και την έλλειψη χρόνου, η οποία δεν τους το επέτρεπε λόγου φόρτου εργασίας.

Ως προς τα στοιχεία που ζητούνταν από το ερωτηματολόγιο, μπορούμε να τα ομαδοποιήσουμε σε ορισμένες κατηγορίες:

Δημογραφικά στοιχεία (ηλικία, φύλο, ειδικότητα).

Ως προς το φύλο, οι έντεκα συμμετέχοντες ήταν γυναίκες και οι δύο ήταν άνδρες. Οι ηλικίες τους είναι μεταξύ των 28 - 52 ετών. Οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο είναι νηπιαγωγοί, δάσκαλοι, καθηγητές πληροφορικής και καλών τεχνών.

Είδος Τάξεων Διδασκαλίας & περιοχές Υπηρεσίας

Το είδος των τάξεων διδασκαλίας ήταν επί το πλείστον κανονικές τάξεις αλλά τέσσερις εκ των ερωτηθέντων έχουν εμπειρία από τάξεις παράλληλης στήριξης, τμήματα ένταξης, ειδικές τάξεις και διαπολιτισμικές.

Οι περιοχές στις οποίες υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί είναι κατά Νομούς:
Ο Νομός Θεσσαλονίκης (Νέα Ραιδεστός, Καλαμαριά, Χαριλάου), ο Νομός Χαλκιδικής (Κασσάνδρα, Πευκοχώρι), ο Νομός Ημαθίας (Αλεξάνδρεια), ο Νομός Φλώρινας και ο Νομός Αττικής (Πειραιάς).

Σπουδές, προγράμματα επιμόρφωσης & εμπειρία μετανάστευσης & διδασκαλίας.

Όλοι οι ερωτηθέντες έχουν το πτυχίο της σχολής τους και οι έξι από αυτούς κατέχουν και μεταπτυχιακούς τίτλους. Επίσης, οι δύο από τους δεκατρείς κατέχουν δύο πτυχία σχολών. Οι πέντε από τους δεκατρείς έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης και μόνο μία εκ των ερωτηθέντων έχει εμπειρία μετανάστευσης. Εμπειρία κινητικότητας έχουν οι τέσσερις από τους δεκατρείς και όλοι σχεδόν έχουν εμπειρία διδασκαλίας σε τάξεις με πολυπολιτισμικό πληθυσμό.

Κάποιοι από τους συμμετέχοντες δεν ήθελαν να γράψουν τα σχολεία, στα οποία υπηρέτησαν ή υπηρετούν επειδή θεώρησαν αξιοπερίεργο το γεγονός ότι τους ζητήθηκε κάτι τέτοιο από τη στιγμή που τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα.

Προφίλ πολιτισμικά διαφορετικού μαθητή

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων περιγράφει το προφίλ ενός πολιτισμικά διαφορετικού μαθητή, ενώ δύο εκ των δεκατριών κάνουν λόγο για το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές μιας τάξης είναι πολιτισμικά διαφορετικοί, χωρίς να εστιάζουν δηλ. στη βασική παράμετρο της γλώσσας.

Σε ό, τι αφορά τις διαφορές και τις ομοιότητες μεταξύ των ελλήνων μαθητών και των αλλοδαπών, οι εκπαιδευτικοί μιλούν για τα εξής:

Πίνακας 1.

Χαμηλότερη αυτοεκτίμηση	Σχέσεις με συνομιλήκους τους
Εσωστρέφεια	Ενθουσιασμός για συμμετοχή σε κάποια δραστηριότητα που τους ενδιαφέρει
Δυσκολία επικοινωνίας	Ίδιες ανάγκες, όπως όλοι οι μαθητές
Λιγότερη ώρα μελέτης	Ενδιαφέρον ένταξης και συμμετοχής στο σχολικό μαθησιακό και κοινωνικό περιβάλλον
Έλλειψη προσοχής στο μάθημα	
Επιθετική συμπεριφορά	
Περισσότερος χρόνος αφομοίωσης της γνώσης	
Δυσκολία στον τρόπο έκφρασης	

ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Οι έντεκα από τους δεκατρείς εκπαιδευτικούς που μίλησαν για προβλήματα και δυσκολίες μάθησης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, εστίασαν το πρόβλημα στη γλώσσα και οι δύο από τους δεκατρείς μιλούν για καλύτερη επίδοση των παιδιών αυτών στα μαθηματικά.

Τα προβλήματα συμπεριφοράς και οι δυσκολίες στην προσαρμογή καταγράφονται από τους εκπαιδευτικούς ως εξής: εσωστρέφεια, απόσυρση, παθητικότητα, απομόνωση,

έλλειψη προσοχής, μη αποδοχή των κανόνων της τάξης, υπερκινητικότητα, μη σεβασμός στους δασκάλους, επιθετική συμπεριφορά.

Η επιθετική συμπεριφορά στα παιδιά και στους εφήβους εμφανίζεται με διάφορες μορφές. Ειδικότερα τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως επιθετικά είναι συνήθως ανυπάκουα, αρνητικά, δείχνουν απάθεια και παρουσιάζουν αντιδραστική και προκλητική συμπεριφορά προς τα μέλη της οικογένειας, τους δασκάλους, και τους φίλους τους, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα στις σχέσεις τους αλλά και στους ίδιους γιατί δεν δίνεται η δυνατότητα να μάθουν κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές, οι οποίες θα αποτελέσουν τη βάση για την ομαλή ένταξή τους (Μητσιώρη Μαρία, 2008:3).

Επάρκεια Αναλυτικών Προγραμμάτων & Διδακτικές Μέθοδοι.

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήματα σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα που ακολουθούνται. Οι περισσότεροι (12/13) τα χαρακτηρίζουν ως ανεπαρκή λέγοντας ότι «προφασίζονται μια διαπολιτισμική εκπαίδευση αλλά δεν την υλοποιούν», «εστιάζουν στην απόκτηση γνώσεων», «μη αποτελεσματικά», «με επιφανειακή προσέγγιση για να καταρρίψουν στερεότυπα και προκαταλήψεις». Ένας εκ των συμμετεχόντων δίνει βάση στο ότι «*ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να εξελίξει και να επεκτείνει την προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων*».

Ως προς την επάρκεια των αναλυτικών προγραμμάτων να υποστηρίξουν μεθόδους διδασκαλίας και τις υποδείξεις που υπηρετούν τη διαπολιτισμική διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί μιλούν για ευέλικτες, παιδοκεντρικές προσεγγίσεις που ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση του σχολείου και της κοινωνίας.

Σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν στις τάξεις τους, οι περισσότεροι αναφέρουν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο καθώς και τα projects. Γίνεται λόγος και για τη βιωματική προσέγγιση, για το παιχνίδι (ρόλων, συμβολικό κ. τ.λ), καθώς και για διαδραστικά μέσα και οπτικοακουστικά γενικά.

Στις αρχές διαφοροποίησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν κυρίως οι μεικτές ομάδες και η εξατομικευμένη διδασκαλία.

Γονεϊκές στάσεις στην εκπαιδευτική Διαδικασία.

Η γνώμη των εκπαιδευτικών ως προς τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία χωρίζεται σε δύο άκρα: οι μισοί υποστήριξαν ότι η συμμετοχή των γονέων είναι ελάχιστη έως μηδαμινή και οι άλλοι μισοί υποστήριξαν ότι αν νιώσουν αποδοχή και ενδιαφέρον συμμετέχουν πολύ ενεργά.

Τα θέματα επικοινωνίας που υπάρχουν ανάμεσα στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς αφορούν την κατανόηση της γλώσσας, τη γνωστική και κοινωνική εξέλιξη των παιδιών τους, την επίδοσή τους, προβλήματα προσαρμογής και συμπεριφοράς και την κοινωνικότητα του παιδιού τους.

Όσον αφορά τα προβλήματα επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, μόνο ένας στους δεκατρείς είπε ότι δεν έχει αντιμετωπίσει κανένα πρόβλημα. Οι υπόλοιποι αναφέρουν ως προβλήματα την εξεύρεση του χρόνου από τους γονείς, την αδυναμία της επικοινωνίας, την αγορά υλικών για το σχολείο, την έλλειψη ενδιαφέροντός τους, την αναβλητικότητά τους και την ασυνέπειά τους.

Προτάσεις Εκπαιδευτικών (για τη γονεϊκή συμμετοχή, την αυτοαξιολόγησή τους και τις παιδαγωγικές αλλαγές).

Στις προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία αναφέρονται τα εξής: ο διάλογος, η διοργάνωση δραστηριοτήτων με τη συμμετοχή γονέων και διάφορα σεμινάρια και ημερίδες για γονείς και εκπαιδευτικούς.

Στην προτελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου, αν δηλαδή οι εκπαιδευτικοί έχουν αποκτήσει γνώσεις και ικανότητες για τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, οι εννέα απάντησαν όχι και οι τέσσερις απάντησαν ναι.

Τέλος, οι παιδαγωγικές αλλαγές που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί είναι οι εξής: να είναι η διδασκαλία ευέλικτη, να ενισχυθεί η διγλωσσία, να γίνουν διάφορα σεμινάρια για τη

διαφορετικότητα, επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, να εισαχθεί η δυνατότητα εκμάθησης της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού από τον οποίο προέρχονται οι αλλοεθνείς μαθητές. Ακόμη, έδωσαν βάρος στην αλλαγή των βιβλίων, στη μείωση της ύλης, σε υποστηρικτικό παιδαγωγικό υλικό, στην ενίσχυση των σχολικών δομών, σε ένα αυστηρό πλαίσιο παρουσιών των μαθητών, στον μικρότερο αριθμό παιδιών στην τάξη για καλύτερη ποιότητα μαθήματος καθώς και στην ύπαρξη ψυχολόγου και βοηθητικού προσωπικού.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη, *"η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως αφετηρία την ισοτιμία των πολιτισμών που εκπροσωπούνται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και αποσκοπεί στο να ευαισθητοποιήσει τα μέλη μιας κοινωνίας, ώστε να κυριαρχεί μεταξύ τους αμοιβαία συνοχή, κατανόηση, αναγνώριση και αποδοχή. Πολύ περισσότερο δε, στόχο έχει να εμπλουτίσει τον κάθε ιδιαίτερο πολιτισμό με στοιχεία από άλλους πολιτισμούς με τους οποίους συνυπάρχει"* (Προμπονά, 2003:66).

Επομένως, τα στοιχεία του κάθε πολιτισμού -σαν κομμάτια ενός παζλ- ενώνονται για να εμφανιστεί μια ολοκληρωμένη εικόνα. Συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με γνώμονα τον αλληλοσεβασμό προς τον κάθε πολιτισμό και την αποδοχή του, όποιος και αν είναι αυτός.

Κάθε τάξη είναι μια δυναμική συναρμογή από ατομικά χαρακτηριστικά, γι' αυτό το λόγο όμως αποτελεί και μια εντελώς ξεχωριστή - ατομική περίπτωση. (Μπίκος, 2004).

Μια σημαντική προϋπόθεση για την αποτελεσματική επικοινωνία είναι η δυνατότητα του ατόμου να αποκτά την προοπτική του άλλου, όπως και η δυνατότητα για ανάληψη του ρόλου του άλλου (Blumer, 1986). Αν αυτό μπορεί να συμβαίνει στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, μπορεί να αναδείξει πολλά θετικά στοιχεία (Μπίκος, 2010).

Η σωστή συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων στα πλαίσια του σχολείου, μόνο οφέλη μπορεί να δώσει στο μικρόκοσμο του σχολείου και κατ' επέκταση στο μακρόκοσμο της κοινωνίας.

Η υπευθυνότητα όλων μέσα σε ένα ευρύ πλαίσιο θα διαμορφώσει μια διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπου όλες οι ομάδες θα συμμετέχουν και θα διαμορφώνουν τις νέες εξελίξεις, και όπου άτομα γλωσσικά και πολιτισμικά έχουν ρόλο και ευθύνη για τον τρόπο ζωής τους και την προβολή της εθνικής και πολιτισμικής τους ιδιαιτερότητας (Μοντέλο Υπευθυνότητας) (Συτζιούκη Μ., 2011:7).

Ως υπεύθυνη εκπαιδευτικός, κρίνω αναγκαία τη γονεϊκή συμμετοχή στα πράγματα του σχολείου καθώς σε μεγάλο βαθμό επηρεάζει και την σχολική καθημερινότητα του κάθε πολιτισμικού μαθητή ως προς τις στάσεις και τις συμπεριφορές που αυτός θα αναπτύξει.

Από την άλλη πλευρά, τα Αναλυτικά Προγράμματα (κυρίως των μεγαλύτερων τάξεων) θεωρητικά μπορούν να βοηθήσουν τη σχολική πραγματικότητα, αλλά πρακτικά απέχουν πολύ από αυτό- σύμφωνα πάντα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών. Με περισσότερη ευελιξία βέβαια μπορούν να γίνουν σημαντικοί αρωγοί στην μεγαλειώδη εκπαιδευτική προσπάθεια των εκπαιδευτικών όλης της χώρας.

Από τις απαντήσεις των συναδέλφων, κρίνω ότι όλοι δίνουν βάρος στο περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων, τις αναγκαίες επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών καθώς και τη σχέση τους με τους γονείς των μαθητών τους. Εξαιρετικά χρήσιμη μπορεί να αποδειχτεί η παρουσία της μικροδιδασκαλίας προς την επιμόρφωση και την άσκηση των εκπαιδευτικών.

Πιστεύω ότι για να οικοδομηθεί μια σωστή σχέση ανάμεσα σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και στους δασκάλους τους, πρέπει να υπάρχει πρωτίστως σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στους γονείς των μαθητών και τους εκπαιδευτικούς καθώς και η υπεύθυνη στάση των εκπαιδευτικών, η οποία ενδυναμώνεται από τα Αναλυτικά Προγράμματα και την υπεύθυνη στάση του Υπουργείου Παιδείας.

Στην προσπάθεια αυτή, οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να νιώθουν «μόνοι» τους. Αντιθέτως, θα πρέπει να νιώθουν ότι έχουν δίπλα τους κάποιους να τους στηρίζουν. Από τη στιγμή που

θα δοθεί το ανάλογο βάρος ως προς το έργο και την προσπάθειά τους (ενν. των εκπαιδευτικών), τα πράγματα θα εξελιχθούν πολύ καλύτερα στο Ελληνικό σχολείο.

Η αναγνώριση του ρόλου του δασκάλου/-ας, η ηθική ικανοποίηση που αντλεί από τους μαθητές του/της καθώς και η οικοδόμηση της σωστής σχέσης του/της με τους γονείς, είναι βήματα που μπορούν να πάνε την εκπαίδευση ένα βήμα παραπέρα.

Επίσης, αυτό που θα πρέπει να τονιστεί είναι ο σημαντικότατος ρόλος των εκπαιδευτικών καθώς και η υπευθυνότητα που πρέπει να επιδεικνύουν απέναντι στους μαθητές τους. Η καθοδήγηση που προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους, θα πρέπει να αφήνει στα παιδιά περιθώρια δράσης για τη λήψη πρωτοβουλιών έτσι ώστε να επιτευχθούν όσο το δυνατόν περισσότερο οι στόχοι που θέτονται κάθε φορά, μέσα από την αλληλεπίδραση των δυό (ενν. εκπαιδευτικού και μαθητή).

Για να μπορούν όμως οι εκπαιδευτικοί να καθοδηγήσουν και να εμπνεύσουν τους μαθητές τους θα πρέπει και το Υπουργείο Παιδείας με τη σειρά του να επιτρέψει την ύπαρξη ευέλικτων αναλυτικών προγραμμάτων ή έστω την προσαρμογή τους ανάλογα με το έμψυχο δυναμικό της κάθε τάξης.

Ο πολιτισμικός πλουραλισμός, ιδωμένος σ' ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο εθνικής διαφορετικότητας, εξετάζεται ως προς τα ποικίλα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που φέρουν διάφορες ομάδες θρησκευτικές, γλωσσικές καλλιτεχνικές κ. ά., τα οποία σαφώς διακρίνουν τη μια από την άλλη. Ύψιστη αρχή της εκπαίδευσης σε μια ελεύθερη κοινωνία αποτελεί η αποδοχή του πολιτισμικού πλουραλισμού ως εθνικής δυναμικής μάλλον παρά ως ανασταλτικού παράγοντα (Πυργιωτάκης, 2007:184).

Αναφορές

Banks J. & Banks C., (2007). Multicultural Education, Issues and perspectives. Editors Banks & Banks: United States of America.

Μαυροσκούφης, Δ., (2010). Στρατηγικές για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο, Σημειώσεις μαθήματος.

Modgil S., Verma G., Mallick K., Modgil C., (1997), Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, Προβληματισμοί-Προοπτικές. *Επιμ. Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη, Παύλος Χαραμής.* Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.

Μητσιώρη Μαρία, (2008). Εργασία στο μάθημα: Κοινωνικοποίηση του παιδιού, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ΤΕΠΑΕ.

Μπίκος, 2010. Σημειώσεις μαθήματος: Α΄ Εξαμήνου: Θέματα αλληλεπίδρασης παιδιών γλωσσικών – πολιτισμικών μειονοτήτων

Μπίκος, Κ. (2004): Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα [Σημειώσεις μεταπτυχιακού μαθήματος α΄εξαμήνου]

Προμπονά Α., (2003). Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα στα πλαίσια της σύγχρονης ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Εργασία στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας: Αθήνα.

http://www.scribd.com/doc/261964332/διαπολιτισμικη-εκπαιδευση#scribd (Προσπελάστηκε στις 20 Αυγούστου 2015).

Πυργιωτάκης, Ι. (Επιμ.) (2007): Συσχετισμός Οικογενειακού – Κοινωνικού – Πολιτισμικού Περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ σ. 181 - 205

Σράουφ, Α. (2000). Συναισθηματική Ανάπτυξη. Αθήνα, Καστανιώτης

Συτζιούκη, Μ., 2010-2011,σελ.1-11, από σημειώσεις του μεταπτυχιακού μαθήματος «Μοντέλα παρέμβασης σε πολυπολιτισμικές τάξεις», μάθημα του γ΄εξαμήνου στο Διατμηματικό- Διαπανεπιστημιακό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα και ο ρόλος της ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού στην σχέση του με πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες

Καρακατσάνη Ελένη
Καθηγήτρια Φιλόλογος ΣΔΕ Αχαρνών, Υπεύθυνη Εκπαίδευσης, Ανάπτυξης και Διασφάλισης Ποιότητας Κ.Δ.Β.Μ. Κερατσινίου,
karaka32@yahoo.gr

Τσούνη Βασιλική
ΠΠΣΠΑ, Καθηγήτρια Φιλόλογος,
vtsouni@yahoo.gr

Τσιδεμιάδου Ελισάβετ
Κοινωνιολόγος, Υποψήφια διδάκτορας πολιτικής επιστήμης Πανεπιστημίου Αθηνών
etsidemiadou@gmail.com

Περίληψη

Με δεδομένη την πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας και αντίστοιχα όλων των δομών και βαθμίδων εκπαίδευσης που διαθέτει, κρίνεται σκόπιμο ο εκπαιδευτικός να διαθέτει διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα. Αυτές οι ικανότητες, όπως θα φανεί στην παρούσα εργασία, εφόσον συνδεθούν πολύ στενά με την ικανότητα ενσυναίσθησης του εκάστοτε διδάσκοντα μπορούν να αποτελέσουν βασικά προσόντα για το χειρισμό διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων ή ατόμων κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική επάρκεια, διαπολιτισμική ετοιμότητα, ενσυναίσθηση

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, η σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας έχει υποστεί θεαματικές αλλαγές μετά το άνοιγμα των συνόρων και τις νέες προοπτικές που δημιουργήθηκαν με την παγκοσμιοποίηση και την ελεύθερη μετακίνηση ανθρώπων και αγαθών. Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, που είναι πλέον δεδομένη, δεν άφησε ανεπηρέαστη την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, επηρεάζοντας τη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού που διακρίνεται για την εθνική και γλωσσική του ανομοιογένεια και πολυμορφία. Σκοπός της παρούσας εργασίας λοιπόν είναι μέσω της βιβλιογραφικής έρευνας να συνδέσει τη διδακτική πράξη σε μία διαπολιτισμική τάξη με την ικανότητα ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού αφενός και αφετέρου με τη διαπολιτισμική επάρκεια και τη διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού απέναντι στους πολιτισμικά διάφορους μαθητές. Για αυτό το σκοπό θα αποσαφηνίσουμε τους όρους «διαπολιτισμική επάρκεια», «διαπολιτισμική ετοιμότητα» και «ενσυναίσθηση» και θα αναφερθούμε στο δεδομένο της διαφορετικότητας των πολιτισμών σε σχέση με τον κυρίαρχο ελληνικό πολιτισμό στην ελληνική τάξη.

Αποσαφήνιση εννοιών

Ενσυναίσθηση

Ο όρος «ενσυναίσθηση» (empathy) πρέπει να διαχωριστεί από τον όρο «συμπάθεια», η οποία αναφέρεται στη γενική δέσμευση κάποιου, χωρίς να μοιράζεται αυτό που το άλλο άτομο αισθάνεται (Αντωνοπούλου. Ν, 2008-2010). Ο Ματσαγγούρας (2004), θεωρεί ότι ο ελληνικής προέλευσης όρος «empathy» είναι η απομάκρυνση του ατόμου από την

εγωκεντρική θεώρηση του κόσμου και η ανάπτυξη της κοινωνικο-γνωστικής δεξιότητας της θεώρησης των πραγμάτων από τη σκοπιά των άλλων. Για να τονιστεί η συναισθηματική συμμετοχή στα βιώματα του άλλου, ο όρος empathy έχει επίσης αποδοθεί στα ελληνικά ως εμβίωση, ενώ για να τονιστεί η γνωστική ικανότητα θεώρησης της πραγματικότητας από τη σκοπιά του άλλου, έχει χρησιμοποιηθεί ως ελληνική απόδοση του empathy ο όρος αντιμεταχώρηση.

Ως συναισθηματικογνωστική δεξιότητα η ενσυναίσθηση αποτελεί βασικό στοιχείο της συναισθηματικής νοημοσύνης, που επιτρέπει στο άτομο τη βίωση των συναισθηματικών εμπειριών ενός τρίτου ατόμου και την αντίληψη της πραγματικότητας και από τη νοητική σκοπιά ενός τρίτου. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η ενσυναίσθηση καθιστά το άτομο ικανό να διαβάζει τα μη εκφρασμένα συναισθήματα και ανησυχίες των άλλων. Τέλος, σε ένα πολύ υψηλό επίπεδο ενσυναίσθησης, το άτομο μπορεί να κατανοεί τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες που κρύβονται πίσω από τα συναισθήματα του άλλου. Η ενσυναίσθηση, σύμφωνα με τον Goleman, (2000) είναι η επίγνωση των συναισθημάτων, των αναγκών και των ανησυχιών των άλλων. Αναλυτικότερα, ο όρος αυτός ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο αναφέρεται, μπορεί να σημαίνει:

- Κατανόηση των άλλων: Κατανόηση των συναισθημάτων και της άποψης των άλλων και ενεργό ενδιαφέρον για τις ανησυχίες τους.
- Προσανατολισμός στην παροχή υπηρεσιών: Πρόβλεψη, αναγνώριση των αναγκών των πελατών και ικανοποίησή τους.
- Ενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων: Αίσθηση του τι έχουν οι άλλοι ανάγκη για να αναπτυχθούν και ενίσχυση των δυνατοτήτων τους.
- Σωστός χειρισμός της διαφορετικότητας: Δημιουργία και καλλιέργεια ευκαιριών σε διαφορετικά είδη ανθρώπων.
- Πολιτική αντίληψη: Αναγνώριση των συναισθηματικών τάσεων μιας ομάδας και ενδυνάμωση των σχέσεων.

Η διαφορετικότητα στον πολιτισμό στην ελληνική σχολική τάξη και οι ανάγκες που δημιουργεί για τον έλληνα εκπαιδευτικό: Διαπολιτισμική επάρκεια και διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού

Πολύς λόγος γίνεται για την προετοιμασία των Ελλήνων εκπαιδευτικών στη διάρκεια των σπουδών τους, ώστε να αποκτήσουν το προφίλ του ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού που τόσο έχει ανάγκη η εκπαίδευσή μας σήμερα. Η εκπαιδευτική επάρκεια και η εκπαιδευτική ετοιμότητα θεωρούνται οι δυο βασικές προϋποθέσεις γι αυτό. Πιο συγκεκριμένα ως «εκπαιδευτική επάρκεια» ορίζεται η θεωρητική, επιστημονική και ερευνητική κατάρτιση που καλύπτει τις απαραίτητες γνώσεις που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτικός (Γεωργογιάννης, 2006). Ως «εκπαιδευτική ετοιμότητα» ορίζεται η ικανότητα μετουσίωσης των παραπάνω γνώσεων σε πρακτική εφαρμογή στην πρακτική διαδικασία (Γεωργογιάννης, 2006).

Ωστόσο η όλη προετοιμασία των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αφορούσε τη διδασκαλία Ελλήνων μαθητών, που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στο ελληνικό περιβάλλον, μιλούν καλά την ελληνική γλώσσα και γνωρίζουν τον ελληνικό πολιτισμό (Νικολόπουλος κ.α., 2008). Από τη στιγμή, όμως, που τα τελευταία είκοσι χρόνια περισσότερο από 1.000.000 μετανάστες έχουν εγκατασταθεί στη χώρα μας και περισσότεροι από 140.000 παλιννοστούντες μαθητές, καθώς και οι μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας και οι αθίγγανοι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος φέρνοντας μαζί τους ένα διαφορετικό γλωσσικό, κοινωνικό, εθνοτικό, θρησκευτικό «πολιτιστικό κεφάλαιο», μιλάμε για τάξεις πολιτισμικά διάφορες. Υπάρχουν δηλαδή μαθητές και εκπαιδευόμενοι διαφόρων και διαφορετικών γλωσσών, θρησκειών, πολιτικών και κοινωνικών συστημάτων, χαρακτηριστικά που οι μαθητές αυτοί τα μεταφέρουν μέσα στην ελληνική σχολική τάξη. Δημιουργούν έτσι για τον Έλληνα εκπαιδευτικό νέα δεδομένα, πράγμα που σημαίνει ότι απαιτούνται ιδιαίτερες

ικανότητες για να ανταπεξέλθει σ' αυτά. Πρέπει λοιπόν να αναρωτηθούμε πρώτα αν οι εκπαιδευτικοί που παράγει το πανεπιστημιακό εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορούν να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα της σχολικής τάξης, όπου διδάσκουν, αφού στη συντριπτική πλειοψηφία των τάξεων υπάρχουν μαθητές των παραπάνω κατηγοριών. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν το μέγεθος και το είδος του των δυσκολιών (Γεωργογιάννης, 2007) που σχετίζονται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους μαθητές πολιτιστικά διαφορετικών ομάδων, την αυτοαντίληψη και την ετεροαντίληψη των ίδιων των μαθητών σχετικά με τις σχολικές τους επιδόσεις, το βαθμό αυτοεκτίμησης τους και τα κίνητρα μάθησης. Το ερώτημα που προκύπτει στη συνέχεια είναι ποιες ικανότητες πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός σήμερα για να ανταποκριθεί στην κατάσταση που δημιουργήθηκε με τη συμμετοχή μαθητών διαφόρων πολιτισμών, έτσι ώστε να μπορεί μέσω των διαφορετικών πολιτισμών που συναντιούνται στην τάξη, να συμβάλλει στην αρμονική συνύπαρξη και αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έτσι ώστε κανείς να μην αισθάνεται ξένος, κανείς να μην αισθάνεται απειλούμενος, κανείς να μην αισθάνεται περιθωριοποιημένος, όλοι να συμμετέχουν και να συμβάλλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, όλοι να είναι ανταγωνιστικοί και αποτελεσματικοί για το ατομικό τους αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό συμφέρον.

Γίνεται σαφές ότι ο πολυχρησιμοποιούμενος όρος «πολιτισμός-διαπολιτισμός», διαπολιτισμική εκπαίδευση δηλαδή, μπορεί να παίξει ένα σημαντικό ρόλο σ' αυτή την κατεύθυνση (Μάρκου, 1996). Υπ' αυτή την έννοια, και εφόσον η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά ένα μόνο γνωστικό αντικείμενο, αλλά διατρέχει όλα τα αντικείμενα (ως εκπαίδευση που είναι) της ελληνικής εκπαίδευσης, είναι αυτονόητο ότι οι ικανότητες που πρέπει σήμερα να διαθέτει ο Έλληνας εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι η διαπολιτισμική επάρκεια και η διαπολιτισμική ετοιμότητα, όροι που αναπτύχθηκαν σε αντιστοιχία με τους όρους εκπαιδευτική επάρκεια και ετοιμότητα (Γεωργογιάννης, 2007).

Αντίστοιχα με τον όρο «εκπαιδευτική επάρκεια», η «διαπολιτισμική επάρκεια» είναι κάθε θεωρητική, επιστημονική, ερευνητική και διδακτική γνώση που έχει ο εκπαιδευτικός και αφορά τους πολιτισμούς, τις γλώσσες, τις συνθήκες διαβίωσης κ.λπ. των ατόμων που προέρχονται από άλλες χώρες και συμμετέχουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι της χώρας μας. Η διαπολιτισμική επάρκεια εν γένει περιλαμβάνει την κατάρτιση που πρέπει να αποκτά ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των σπουδών του ή στα πλαίσια επιμορφωτικών προγραμμάτων κατά τη διάρκεια της άσκησης του εκπαιδευτικού του έργου και που πιστοποιείται είτε με το παρεχόμενο πτυχίο, είτε με πιστοποιητικά επιμόρφωσης στα πλαίσια προγραμμάτων, έτσι ώστε να θεωρείται διαπολιτισμικά επαρκής (Γεωργογιάννης 2006).

Η «διαπολιτισμική ετοιμότητα» αντίστοιχα, αναφέρεται στην ικανότητα διαχείρισης, αλλά και μετουσίωσης των γνώσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε πρακτική εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γενικά, η ετοιμότητα ορίζεται ως η ικανότητα άμεσης αντίληψης διαπολιτισμικών ερεθισμάτων και κατάλληλης αντίδρασης σε αυτά, αντίδραση που είναι αποτέλεσμα κατάλληλης προετοιμασίας και άσκησης (Γεωργογιάννης 2006). Με τον όρο διαπολιτισμική ετοιμότητα εννοούμε ότι, εκτός από τις γνώσεις, που οφείλει να αποκτά κάθε εκπαιδευτικός στις βασικές του σπουδές αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή κάθε εν ενεργεία εκπαιδευτικός στα πλαίσια προγραμμάτων επιμόρφωσης, οφείλει να κατέχει γνώσεις και δεξιότητες αναφορικά με τη μετουσίωση των θεωρητικών επιστημονικών και ερευνητικών γνώσεων του στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σχολική πράξη. Επομένως, ο εκπαιδευτικός, όπως διδάχθηκε για παράδειγμα τη διδακτική της ελληνικής γλώσσας για τους Έλληνες μαθητές, πρέπει να διδάσκεται και τη διδακτική της νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, η οποία είναι απαραίτητο να συμπεριλαμβάνεται στις διδακτικές των σπουδών του, με διδακτικά εργαλεία που θα ανταποκρίνονται στα νέα δεδομένα και στο επίπεδο γνώσης της γλώσσας από αυτές τις

κατηγορίες των μαθητών, έτσι ώστε η διδακτική διαδικασία να είναι πιο αποτελεσματική, ενώ η ένταξη των μαθητών σ' αυτήν να είναι πιο γρήγορη και αποδοτική (Γεωργογιάννης, 2006). Οι κανόνες αυτοί αφορούν κυρίως το διδάσκοντα εφόσον πρέπει να γνωρίζει τι θα διδάξει και πώς θα το διδάξει, αφορούν όμως και το διδασκόμενο, ο οποίος πρέπει να προσλαμβάνει γνώσεις, να μαθαίνει δηλαδή, αλλά κυρίως να μαθαίνει πώς να μαθαίνει, πώς να αυτοβελτιώνεται, να μαθαίνει δηλαδή τρόπους και μεθόδους βελτίωσης και ένταξης του στα νέα δεδομένα.

Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα και ο ρόλος της ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού στην σχέση του με πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες

Στο προηγούμενο μέρος της εργασίας πραγματοποιήθηκε αποσαφήνιση των βασικών όρων που αφορούν το παρόν θέμα και θίξαμε το γεγονός της πολιτισμικά διάφορης εικόνας της ελληνικής τάξης. Στη συνέχεια θα επιχειρηθεί να ανιχνευθεί ο ρόλος της ικανότητας της ενσυναίσθησης, της διαπολιτισμικής επάρκειας και διαπολιτισμικής ετοιμότητας του εκπαιδευτικού αλλά και η σχέση μεταξύ αυτών των ικανοτήτων που αποτελούν βασικά προσόντα για το χειρισμό διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων ή ατόμων στη σχολική τάξη.

Σύμφωνα με τον Piaget και τους άλλους θεωρητικούς της αλληλεπίδρασης, το υποκείμενο που μαθαίνει και το περιβάλλον βρίσκονται σε μια αλληλεξάρτηση (Αντωνοπούλου, 2008-2010). Σε μία σχολική τάξη, όπου είναι πιθανό να αποτελείται από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, τα άτομα που αλληλεπιδρούν είναι ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές, οι μαθητές μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό. Συνεπώς, η ορθή παιδαγωγική προσέγγιση των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και η ομαλή τους ένταξη αποτελούν βασικό μέλημα του εκπαιδευτικού, προκειμένου να αποφευχθεί ο σχολικός και κοινωνικός αποκλεισμός τους (Καγκά, 2003).

Η Παιδαγωγική Επιστήμη έχει τονίσει το ρόλο της ενσυναίσθησης στη συνάντηση και επικοινωνία μεταξύ του παιδαγωγού και του παιδαγωγούμενου (Γκόβαρης, 2004). Για να υπάρξει γνήσια σχέση παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου, κάθε άτομο πρέπει να συμπεριφέρεται όπως αισθάνεται. Ο ρόλος του παιδαγωγού είναι να δώσει ευκαιρίες αυτοαποκάλυψης σε όλους τους παιδαγωγούμενους (Κοσμόπουλος, 2004). Για να συμβεί όμως αυτό απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η ασφάλεια και η αυτοεκτίμηση στις παιδαγωγικές σχέσεις. Αν ο παιδαγωγούμενος δεν αισθάνεται άνετα να εκφραστεί, τότε είναι δύσκολη η επικοινωνία μέσα στη σχολική τάξη.

Στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση η έννοια της ενσυναίσθησης προβάλλει την κατανόηση των προβλημάτων των άλλων. Πρέπει ο εκπαιδευτικός να καταβάλλει προσπάθεια προκειμένου να κατανοήσει τις ψυχολογικές, διανοητικές και αναπτυξιακές δράσεις των μαθητών καθώς και τις πολιτιστικές και πολιτισμικές διαφορές που υφίστανται λόγω της ύπαρξης διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών ομάδων. Ο εκπαιδευτικός εξάλλου οφείλει να συνθέσει γνώμες και θετικές στάσεις για διαφορετικές πολιτισμικές νόρμες και συμπεριφορές (Γκόβαρης, 2001). Σε αυτό το σημείο έρχεται να συμβάλλει από τη μία η διαπολιτισμική επάρκεια και από την άλλη η διαπολιτισμική ετοιμότητα.

Η διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών σχετίζεται με ποικίλους γνωστικούς χώρους. Αφορούν γνώσεις για τα διεθνή μεταναστευτικά ρεύματα, για τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση, για την κοινωνιογλωσσολογία, τα μοντέλα εκπαίδευσης που εφαρμόστηκαν ανά καιρούς στην ιστορία, τις διδακτικές μεθόδους, το διδακτικό υλικό, τα αποτελέσματα και την κριτική. Ένας εκπαιδευτικός που αντλεί γνώσεις επιστημονικές είναι σε θέση να αυξήσει τις πιθανότητες επιτυχούς διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Η διαπολιτισμική επάρκεια ενισχύει την ικανότητα ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού αλλά και το αντίστροφο. Εσωτερικεύοντας ο εκπαιδευτικός τα προβλήματα των μετακινούμενων μεταναστευτικών ομάδων, καθιστά αποτελεσματικότερη την εκπαιδευτική επάρκειά του. «Μπαίνει» στη θέση των ομάδων αυτών, προσπαθεί να αφομοιώσει και να κατανοήσει τις δυσκολίες, τα προβλήματα που αντιμετώπισαν στη χώρα προέλευσης αλλά

και στη χώρα υποδοχής. Έχοντας όλα τα παραπάνω υπόψη του, εμπλουτίζει το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο για να προχωρήσει στο επόμενο βήμα, της εκπαιδευτική πρακτικής.

Συνεπώς ο εκπαιδευτικός δεν αρκείται στη διαπολιτισμική επάρκεια. Διαθέτοντας την ικανότητα αυτή ο εκπαιδευτικός ουσιαστικά έχει τις βάσεις πάνω στις οποίες οφείλει να δομήσει τις παιδαγωγικές του πρακτικές και να διευκολύνει το παιδαγωγικό ενέργημα. Είναι απαραίτητη όμως και η ετοιμότητά του, δηλαδή η πρακτική εφαρμογή των «επαρκών» γνώσεων του στη σχολική πράξη. Οφείλει να αντιλαμβάνεται άμεσα τα διάφορα ερεθίσματα στη σχολική τάξη και να αντιδρά με τον καταλληλότερο τρόπο σε αυτά.

Η ενσυναίσθηση έρχεται εδώ να διευκολύνει την εκπαιδευτική ετοιμότητα καθώς βοηθά τον εκπαιδευτικό να εντοπίζει αμεσότερα τα διάφορα προβλήματα που ανακύπτουν. Όταν μπορεί να κατανοήσει τη «διαφορετικότητα» του υποκειμένου μίας διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής ομάδας, τότε μπορεί ευκολότερα να εφεύρει τρόπους και λύσεις για την αντιμετώπιση προβλημάτων που προέρχονται ενδεχομένως από την ομάδα αυτή, απαλλαγμένος μέσω της ενσυναίσθησης από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις (Cummins,1999). Η προκατάληψη αφορά τις γνώμες ή στάσεις που έχουν τα μέλη μιας ομάδας απέναντι σε κάποια άλλη ομάδα και πολλές φορές ο εκπαιδευτικός ως μέλος ενός ευρύτερου κοινωνικού συνόλου αναπαράγει άκριτα τέτοιου είδους στερεότυπες αντιλήψεις. Η ικανότητα της ενσυναίσθησης οδηγεί στην εξάλειψη των προκαταλήψεων, εφόσον απορρίπτονται οι εικασίες και οι φήμες για τη διαφορετική πολιτισμική ομάδα. Ο εκπαιδευτικός ερμηνεύει κριτικά πλέον και αμφισβητεί την αρνητική συμπεριφορά και γνώμη απέναντι σε άτομα ή ομάδες ατόμων. Δεν απλοποιεί, ούτε γενικεύει την πραγματικότητα αλλά δρα αμερόληπτα. Γνωρίζοντας και κατανοώντας τα προβλήματα των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, δεν εμμένει στα αρνητικά γνωρίσματα που αποδίδονται σε αυτές αλλά προχωρά σε βαθύτερες πανανθρώπινες αξίες.

Για τη διαπολιτισμική επικοινωνία είναι αναγκαία και η γνώση της καθημερινής πραγματικότητας των μεταναστών. Πρόκειται για μια πραγματικότητα που χαρακτηρίζεται από πολύπλοκη εμπλοκή των μεταναστών σε διαφορετικά συμβολικά, κοινωνικά, πολιτικά και υλικά πλαίσια εμπειριών και αυτοπροσδιορισμού. Δηλαδή για να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός μία παιδαγωγικά ορθή διαπολιτισμική διδακτική προσέγγιση χρειάζεται να κατανοήσει σημαντικές γι' αυτούς διαδικασίες, τον τρόπο που τις ερμηνεύουν καθώς και τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της κοινωνικής τους θέσης.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να εφαρμόζει προσωποκεντρική διδασκαλία (Κοσμόπουλος, 2004). Δεν πρέπει να δέχεται άκριτα στερεότυπες και καθιερωμένες παραδοχές αλλά να εντοπίζει σε κάθε υποκείμενο χωριστά τη «διαφορετικότητά του». Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, διευκολύνεται η προσωπική έκφραση και ζωή του υποκειμένου και δεν κρίνεται αρνητικά η διαφορετικότητά του. Απεναντίας, ενθαρρύνεται η ιδιαιτερότητα αυτή προς όφελος όλης της σχολικής ομάδας. Τα μέλη της σχολικής ομάδας διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες, πληροφορούνται για τα ήθη και έθιμα άλλων λαών, αποβάλλουν σταδιακά τα στερεότυπα και τις ρατσιστικές αντιλήψεις και προετοιμάζονται να γίνουν πολίτες ενός πολυπολιτισμικού συστήματος αξιών. Μέσα σε μια τέτοια ατμόσφαιρα ο δάσκαλος μπορεί να δουλέψει πολύ πιο αποτελεσματικά και βιωματικά μέσα στην τάξη του δομώντας την πολλαπλότητα και τη διαφορετικότητα στην καθημερινή πρακτική. Μπορεί να ενθαρρύνει τους μαθητές του να μιλούν τις γλώσσες τους, να διακοσμούν τις αίθουσες με στοιχεία του πολιτισμού της χώρας καταγωγής τους, να παίζουν τη μουσική τους και να τραγουδούν τα τραγούδια τους, να επιλέγουν τα αθλήματα, να φορούν τις καθιερωμένες ενδυμασίες τους, να γιορτάζουν τις μεγάλες γιορτές των δογμάτων τους, να κερνούν τους συμμαθητές τους παραδοσιακά γλυκίσματα στα γενέθλιά τους, να δημιουργούν πίνακες ανακοινώσεων προβάλλοντας κάποια στοιχεία που σχετίζονται με τα μαθήματα που διδάσκονται από την πλευρά των διάφορων πολιτισμών, να συζητούν μεταξύ τους, αν είναι δυνατό σε μεικτές ομάδες, για κοινά θέματα, προσεγγίζοντάς τα από την πλευρά του πολιτισμού του ο καθένας, και γενικά να

αναπτύσσουν διαπολιτισμικές δράσεις συμπληρωματικές προς αυτές του σχολείου και τις τοπικής κοινωνίας (Αθανασούλα – Ρέππα, Α. κ.α., 2006).

Ο εκπαιδευτικός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης λειτουργεί ως «διευκολυντής» (Αντωνοπούλου, 2008-2010) ανάμεσα στο υποκείμενο της εθνικά και πολιτισμικά διαφορετικής ομάδας και στο διδακτικό αγαθό. Κατευθύνει τους μαθητές σε δράσεις που μετατρέπουν τη διαφορετικότητα από αποσταθεροποιητικό παράγοντα σε πλεονέκτημα για την εκπαιδευτική διαδικασία. Προσπαθεί να ξεπεράσει τα προβλήματα γλωσσικής υφής και να προάγει τη γνώση. Η ατομοκεντρική του διδακτική προσέγγιση σε συνδυασμό με το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας που έχει αρχίσει να υιοθετείται στον ελληνικό χώρο, βοηθά το μαθητή-αλλοδαπό να οικειοποιηθεί ευκολότερα τις γλωσσικές δομές της χώρας υποδοχής. Από αυτή την άποψη η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα που στηρίζονται από την ικανότητα της ενσυναίσθησης καθοδηγούν τον εκπαιδευτικό στην επιλογή κάθε φορά της καταλληλότερης παιδαγωγικής προσέγγισης.

Συμπέρασμα

Συχνά στα σχολεία συντελούνται διακρίσεις εις βάρος των αλλοδαπών μαθητών ακόμη και από τους εκπαιδευτικούς.

Ωστόσο σε μια εκπαιδευτική διαπολιτισμική κοινότητα δεν έχουν χώρο οι ξενοφοβικές συμπεριφορές και αντιλήψεις. Οι αλλοδαποί μαθητές έχουν ανάγκη από την θετική ενίσχυση όλων των σχολικών φορέων, κυριότατα των δασκάλων και καθηγητών τους για την ομαλή κοινωνικοποίησή τους. Αυτό επιτυγχάνεται με την ισότητα και το σεβασμό στη διαφορετικότητα.

Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση οι έννοιες της ισότητας και της αναγνώρισης είναι θεμελιώδους αξίας και αναφοράς. Στη σχολική τάξη η ισότητα ανάμεσα σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτου προελεύσεως θεωρείται επιτακτική ανάγκη. Αυτό σημαίνει ότι στηρίζεται η διαφορετικότητα των υποκειμένων στις διάφορες εκφάνσεις και εφαρμογές της. Η ευεργετική δράση της ενσυναίσθησης, που ως βασική συναισθηματική δεξιότητα ενισχύει και ολοκληρώνει την διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα του εκπαιδευτικού αλλά και ενισχύεται από αυτές, περιορίζει τις δράσεις κοινωνικού ρατσισμού και αποκλεισμού μέσα στη σχολική τάξη και οδηγεί σε συνείδηση και ευαισθησία απέναντι στις εθνικά και πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες.

Αναφορές

Goleman, D. (2000), *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*, ε΄ έκδοση, Μτφρ. Μεγαλούδη, Φ., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Cummins J.(1999), *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας,* μτφ. Σουζάνα Αργύρη, Αθήνα: Gutenberg.

Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Λαζαρίδου, Α., Lyman, L. (2006), *Συναισθηματική νοημοσύνη και Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: ένα υπόδειγμα για την προσέγγιση της πολυπολιτισμικής τάξης*. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (2006)(επιμ.), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, Πρακτικά 8ου Διεθνούς Συνεδρίου, Τόμος IV, Πάτρα 8-10 Ιουλίου 2005, σ.σ. 191-202.

Αντωνοπούλου, Ν. *Η ενσυναίσθηση και ο ρόλος της στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Εργασία στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών 2008-2010 του Π.Τ.ΔΕ. Πανεπιστημίου Πατρών στην ειδίκευση «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διδακτική της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας».

Αρκαδιανός, Δ. *Η ενσυναίσθηση και ο ρόλος της στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Εργασία στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών 2008-2010 του Π.Τ.ΔΕ. Πανεπιστημίου Πατρών στην ειδίκευση «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διδακτική της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας»

Γεωργογιάννης, Π.(2006). *Εκπαιδευτική διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης*. Πάτρα.

Γεωργογιάννης, Π. (2007). *Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία και ερευνα*. Πάτρα.

Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Πάτρα.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
Καγκά, Ε. (2003), *Η Διαπολιτισμική Αγωγή στο πλαίσιο διαθεματικών προεκτάσεων της πολυγλωσσίας και του πολυπολιτισμού.* Στο: Γεωργογιάννης, Π. (2003)(επιμ.), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, Πρακτικά 6ου Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 20-22 Ιουνίου 2003, σ.σ. 47-54.
Κοσμόπουλος, Α. (2004). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*, Αθήνα: Γρηγόρη.
Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η σχολική τάξη, κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*, Τόμος Β', Ε' έκδοση βελτιωμένη, Αθήνα.
Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Στρατηγικές διδασκαλίας, Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, Τόμος Β', Ε' έκδοση βελτιωμένη και επαυξημένη, Αθήνα: Gutenberg.
Νικολόπουλος, Τ., Πολυχρονοπούλου, Κ., Παπαπάδακης, Σ.. (2008), *Η πρόσληψη της εικόνας του αλλογενή από τους εκπαιδευτικούς, τα αποτελέσματα μίας εμπειρικής έρευνας.* Στο: Γεωργογιάννης, Π. (2008)(επιμ.), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Μετανάστευση και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, Πρακτικά 11ου Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 11-13 Ιουλίου 2008, σ.σ. 239-246.

Διαπολιτισμική προσέγγιση στο σχολικό εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου

Φούντα Αγγελική
Σχολική Σύμβουλος ΠΕ02,
Περιφερειακή Διεύθυνση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης ν. Λάρισας
agfounta@sch.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία περιγράφεται μια έρευνα που έγινε στο σχολικό εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α’ Γυμνασίου (2006) με στόχο να διερευνηθούν τα διαπολιτισμικά στοιχεία. Είναι γεγονός ότι η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχει μετατραπεί από χώρα αποστολής μεταναστών σε χώρα υποδοχής και το σχολείο απέκτησε διαπολιτισμικό χαρακτήρα. Έτσι προέκυψε η ανάγκη να διαμορφωθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τα Προγράμματα Σπουδών, τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα νέα σχολικά εγχειρίδια επηρεάστηκαν από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Από την έρευνα προέκυψε πως η συγγραφική ομάδα κάνει μια μικρή προσπάθεια να εφαρμόσει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τόσο στην επιλογή των κειμένων, όσο και στην επιλογή των δραστηριοτήτων. Η θεματολογία που αναπτύσσεται στις ενότητες ενδείκνυται, για να καλλιεργήσει στους μαθητές τη συνεργασία και την αλληλεγγύη, έτσι ώστε οι διαφορετικοί πολιτισμοί που αντιπροσωπεύουν οι μαθητές να αποτελέσουν στοιχείο ενότητας και προόδου και όχι διαχωρισμού και εντάσεων. Εντούτοις ελάχιστα είναι τα κείμενα τόσο στο βιβλίο του μαθητή όσο και στο τετράδιο εργασιών που έχουν διαπολιτισμικό προσανατολισμό.

Λέξεις κλειδιά: Νεοελληνική γλώσσα, διαπολιτισμική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχει μετατραπεί από χώρα αποστολής μεταναστών σε χώρα υποδοχής. Μετανάστες ή παλιννοστούντες από διάφορες γειτονικές χώρες έχουν κατακλύσει τη χώρα μας ιδιαίτερα μετά την κατάρρευση του κομμουνισμού στην ανατολική Ευρώπη. Η εξέλιξη αυτή επηρέασε και την εκπαίδευση, αφού χιλιάδες μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο φοιτούν στα ελληνικά σχολεία. Έτσι προέκυψε η ανάγκη να διαμορφωθεί η λεγόμενη διαπολιτισμική εκπαίδευση που λαμβάνει υπόψη της τις ιδιαιτερότητες των αλλοδαπών μαθητών και τα προβλήματα που προκύπτουν από τη φοίτηση τους στο ελληνικό σχολείο. Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης το ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών) έθεσε νέους στόχους στη διδασκαλία των μαθημάτων, που να ανταποκρίνονται στο σύγχρονο διαπολιτισμικό σχολείο. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να προσεγγίσουμε διαπολιτισμικά το εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου που εκδόθηκε το σχολικό έτος 2006. Πρώτα όμως θα πρέπει να διασαφηνίσουμε τους όρους, «διαπολιτισμική εκπαίδευση», «Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών» και «σχολικό εγχειρίδιο»

Αποσαφήνιση όρων

Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» εμφανίστηκε στην εκπαιδευτική πολιτική της Αμερικής και του Καναδά τη δεκαετία του 60, όταν η εφαρμογή του αφομοιωτικού μοντέλου στην εκπαίδευση των αλλοδαπών είχε αποτύχει. Στην Ελλάδα εμφανίστηκε τη δεκαετία του 80, όταν παιδιά των παλιννοστούντων εντάχθηκαν στα ελληνικά σχολεία. Αρχικά η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθυνόταν μόνο στους αλλοδαπούς μαθητές αλλά σήμερα αναφέρεται στο σύνολο των μαθητών (Γεωργογιάννης, 2008). Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με το άρθρο 34 του νόμου 2413/96 (ΦΕΚ 124 τ. Α/17.6.1996) είναι «η παροχή εκπαίδευσης σε

νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Ειδικότερα στοχεύει στην κατάργηση των διακρίσεων και του αποκλεισμού μεταξύ των μαθητών, στη δημιουργία ισότητας ευκαιριών στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και στην προώθηση της αλληλεγγύης και αλληλοαποδοχής (Γεωργογιάννης, 2008). Επίσης. έργο της είναι να παρακινήσει τον μαθητή να κατανοήσει τις ιδιαιτερότητες και τα προβλήματα του άλλου και να δείξει ενδιαφέρον για αυτόν (Σάλμοντ, 2007).

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ)

Δεν υπάρχει ομοφωνία για τον όρο «Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών». Η επικρατέστερη άποψη είναι εκείνη που ορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα μαθημάτων ως ένα σύστημα από περιοχές, το οποίο στοχεύει στην καλύτερη προετοιμασία, διεξαγωγή και αξιολόγηση της διδασκαλίας (Χριστιάς,1992). Ειδικότερα το Αναλυτικό Πρόγραμμα μαθημάτων επιλέγει τους σκοπούς κάθε μαθήματος, αναλύει το περιεχόμενο των μαθημάτων, ορίζει το διδακτικό υλικό και τα βοηθήματα του δασκάλου καθώς και του μαθητή, και υποδεικνύει μεθόδους διδασκαλίας (Χριστιάς,1992). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα υλοποιεί τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Σχολικό εγχειρίδιο

Σχολικό εγχειρίδιο είναι ένα μέσο διδασκαλίας σε μορφή βιβλίου που μεσολαβεί ανάμεσα στον μαθητή και εκπαιδευτικό. Έχει γραφεί σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και εγκρίνεται από το ΥΠΕΠΘ (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007). Οι κυριότερες λειτουργίες που επιτελούν τα σχολικά εγχειρίδια είναι να παρουσιάσουν την πραγματικότητα στον μαθητή, να τον παρακινήσουν στη μάθηση, να καθοδηγήσουν τη διδασκαλία, να εξασκήσουν τον μαθητή και να τον κοινωνικοποιήσουν (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007).

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν τα διαπολιτισμικά στοιχεία που υπάρχουν στο νέο σχολικό εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α’ Γυμνασίου. Για το λόγο αυτό ερευνήθηκαν τα παρακάτω βιβλία:

Αγγελάκος Κ., Κατσαρού Ε., Μαγγανά Α., Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2006.

Αγγελάκος Κ., Κατσαρού Ε., Μαγγανά Α., Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου, Τετράδιο Εργασιών, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2006.

Αγγελάκος Κ., Κατσαρού Ε., Μαγγανά Α., Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2006.

Αποτελέσματα της έρευνας

Το ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών) για την Ελληνική Γλώσσα του Γυμνασίου καθορίζει ότι σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας που αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, είναι: «Να εκτιμήσουν οι μαθητές τη σημασία της γλώσσας ως βασικού φορέα της έκφρασης και του πολιτισμού κάθε λαού. Να εκτιμήσουν την πολιτιστική τους παράδοση της οποίας βασικό στοιχείο και φορέας είναι η γλώσσα, σεβόμενοι συγχρόνως τη γλώσσα και τις πολιτιστικές αξίες άλλων λαών. Να κατανοήσουν, τέλος, οι μαθητές ότι οι αλληλεπιδράσεις των λαών αποτυπώνονται και στη γλώσσα τους» (ΔΕΠΠΣ, http://www.pi-schools.gr/programs/depps/2015).

Στο ΑΠΣ διατυπώνονται οι παρακάτω ειδικοί σκοποί για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας που υλοποιούν και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: «Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι οι αλληλοεπιδράσεις των λαών αποτυπώνονται και στη γλώσσα τους. Να σέβονται τη γλώσσα κάθε λαού, ως βασικό στοιχείο του πολιτισμού τους και να προετοιμάζονται να ζήσουν ως πολίτες σε μια πολυπολιτισμική Ευρώπη. Ειδικότερα με τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας επιδιώκεται οι μαθητές: Να αναγνωρίζουν και να αιτιολογούν τις επιδράσεις άλλων γλωσσών στη νεοελληνική γλώσσα. Ως προς τους μαθητές, που δεν έχουν την ελληνική ως πρώτη / μητρική γλώσσα (αλλοδαποί, παλιννοστούντες), επιδιώκεται η εξοικείωση και εκμάθηση της

ελληνικής με τη χρήση της πρώτα σε ρεαλιστικές καταστάσεις της σχολικής και εξωσχολικής ζωής, με σεβασμό, όμως, συγχρόνως και προς την πρώτη/μητρική γλώσσα των μαθητών αυτής της κατηγορίας» (ΔΕΠΠΣ, http://www.pi-schools.gr/programs/depps/2015).

Το βιβλίο του μαθητή της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου περιλαμβάνει πολυτροπικά κείμενα με σύγχρονα θέματα, που στοχεύουν στην αποτελεσματικότερη κατάκτηση της γλώσσας και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών. Έχει επιλεγεί για την έρευνα το βιβλίο της Α' Γυμνασίου, γιατί : α) η Α' Γυμνασίου είναι μεταβατική τάξη από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευσης. β) κατά τη μετάβαση αυτή οι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής στο νέο σχολικό περιβάλλον. γ) η σύνθεση της τάξης αλλάζει και είναι δυνατή η συνύπαρξη γηγενών και αλλοδαπών μαθητών. Επιβάλλεται, λοιπόν, το σχολικό βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας να συντελεί στην αλληλοκατανόηση και αλληλεγγύη των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς.

Αναλυτικότερα τα θέματα που αναφέρονται στην κάθε μία ενότητα του βιβλίου χωριστά είναι τα εξής:

1η ενότητα

Το θέμα της πρώτης ενότητας του βιβλίου του μαθητή είναι: « Οι πρώτες μέρες σε ένα νέο σχολείο». Τα τέσσερα από τα εννέα κείμενα της ενότητας αναφέρονται στην πρώτη μέρα στο σχολείο και στις δυσκολίες της σχολικής ζωής και στα μαθήματα της Α' Γυμνασίου. Στόχος τους είναι να κινητοποιήσουν τους μαθητές να μιλήσουν και να γράψουν για τα συναισθήματα τους κατά τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Τα υπόλοιπα κείμενα στοχεύουν να κατανοήσουν οι μαθητές τους παράγοντες επικοινωνίας. Στο δεύτερο κείμενο γίνεται αναφορά στις αλληλεπιδράσεις του φοινικικού, ελληνικού και ρωμαϊκού αλφάβητου κάνοντας σαφές πως οι επαφές των λαών είναι ένα πανάρχαιο φαινόμενο. Κανένα άλλο κείμενο δεν ανταποκρίνεται στις επιταγές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Δεν υπάρχουν δραστηριότητες βιωματικές που θα βοηθήσουν όλους τους μαθητές να επικοινωνήσουν πιο στενά μεταξύ τους ακόμη και αν προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς. Αγνοείται συνεπώς πως είναι δυνατή και η φοίτηση μαθητών αλλοδαπών.

Στο τετράδιο εργασιών από τα έξι κείμενα της πρώτης ενότητας μόνο ένα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί διαπολιτισμικό. Αναφέρεται στην υλοποίηση ενός προγράμματος για τη δημιουργία ενός οπτικού διαπολιτισμικού λεξικού χειρονομιών, με τη συνεργασία ενός ελληνικού σχολείου και του σχολείου του Ισραήλ.

2η ενότητα

Την επικοινωνία στο σχολείο έχει ως θέμα η δεύτερη ενότητα. Περιλαμβάνονται δώδεκα κείμενα που αποσκοπούν στην κατανόηση των διαφορών του προφορικού και γραπτού λόγου. Για το λόγο αυτό αξιοποιούνται το ηλεκτρονικό μήνυμα, το μήνυμα σε κινητό, το σκίτσο, η εικόνα των συνθημάτων στον τοίχο. Στην ενότητα αυτή μόνο ένα σκίτσο σχεδιάστηκε σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Συγκεκριμένα εικονίζονται δύο μαθητές που συζητούν στο λεωφορείο. Σε ερώτηση του μαθητή, η μαθήτρια απαντά πως κατάγεται από την Πολωνία.

Το τετράδιο των εργασιών στη δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει 15 κείμενα. Μόνο ένα όμως αναφέρεται στους τσιγγάνους μαθητές και τις δυσκολίες τους στο σχολικό περιβάλλον. Βέβαια το θέμα της επικοινωνίας προσφέρεται πάρα πολύ, για να καλλιεργήσει τη διαπολιτισμική συνείδηση των μαθητών.

3η ενότητα

Η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει δεκατρία κείμενα που αποσκοπούν να ταξιδέψουν τους μαθητές στον κόσμο της φύσης. Οι μαθητές γνωρίζουν από την ανάγνωση των κειμένων, μόνο τις ομορφιές της ελληνικής φύσης. Απουσιάζουν αναφορές σε τοπία άλλων χωρών, από τις οποίες πιθανόν να προέρχονται οι αλλοδαποί μαθητές. Η διαθεματική εργασία που προτείνεται ζητά από τους μαθητές να συγκεντρώσουν κείμενα, φωτογραφίες, σκίτσα που να αφορούν ήσυχες παραλίες και παραθαλάσσια μέρη με μεγάλη τουριστική κίνηση. Η δραστηριότητα αυτή θα μπορούσε να είναι διαπολιτισμική, αν έδινε την ευκαιρία στους αλλοδαπούς μαθητές να προβάλουν τα

τουριστικά μέρη της πατρίδας τους, προκαλώντας με τον τρόπο αυτό και το ενδιαφέρον των γηγενών μαθητών.

Στο τετράδιο εργασιών στην τρίτη ενότητα υπάρχουν δώδεκα κείμενα που αναφέρονται επίσης σε ελληνικά τοπία. Οι μαθητές γνωρίζουν μέσα από την επεξεργασία των κειμένων το Άγιο Όρος, τον υγρότοπο του Έβρου, τους αργυροπελεκάνους της Κερκίνης, της Μικρής Πρέσπας, και των λιμνοθαλασσών του Αμβρακικού, το περιβαλλοντικό κέντρο του Αρκτούρου, και τη Σύρο. Το όγδοο κείμενο θα μπορούσε να θεωρηθεί διαπολιτισμικό, καθώς αναφέρεται στις πλημμύρες που έπληξαν την Πράγα, τη Δρέσδη, τις περιοχές της ανατολικής Ασίας και της Κίνας. Παρατηρείται λοιπόν και σε αυτή την ενότητα μια ελλιπή διαπολιτισμική προσέγγιση από τη συγγραφική ομάδα.

4η ενότητα

Η τέταρτη ενότητα που έχει θέμα «φροντίζω για τη διατροφή και την υγεία μου» περιλαμβάνει δώδεκα κείμενα. Οι μαθητές ευαισθητοποιούνται στην υγιεινή διατροφή. Με τη διαθεματική εργασία καλούνται με τη βοήθεια των καθηγητών Φυσικής Αγωγής, Χημείας, Οικιακής οικονομίας και Πληροφορικής να διαμορφώσουν ένα εβδομαδιαίο πρόγραμμα διατροφής.

Στην πέμπτη ενότητα του τετραδίου εργασιών επιχειρείται μια διαπολιτισμική αναφορά με το τρίτο κείμενο που παρουσιάζει ένα πλούσιο γεύμα στο Βυζάντιο. Στη συνέχεια το τέταρτο κείμενο είναι μια συνταγή μαγειρικής από ελληνικό περιοδικό. Στο σημείο αυτό μπορούμε να προσθέσουμε ότι θα ήταν δυνατόν να παρουσιαστεί μια συνταγή μιας άλλης χώρας από την οποία πιθανόν να κατάγεται κάποιος αλλοδαπός μαθητής. Γενικότερα το θέμα της διατροφής μπορεί να προσεγγιστεί διαπολιτισμικά, αναδεικνύοντας τις διατροφικές συνήθειες των λαών και τις αλληλεπιδράσεις. Επομένως η ενότητα θα μπορούσε να εμπλουτιστεί με κατάλληλα διαπολιτισμικά κείμενα και δραστηριότητες προφορικές και γραπτές που θα αποσκοπούσαν στην προβολή της διατροφής των διάφορων λαών ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του πολιτισμού τους.

5η ενότητα

Η πέμπτη ενότητα είναι αφιερωμένη στο μαγικό κόσμο του θεάτρου και του κινηματογράφου. Από τα επτά κείμενα της ενότητας τα δύο αναφέρονται σε ξένες ταινίες και ένα στο θέατρο της Πράγας. Επομένως παρατηρείται μια διαπολιτισμική θεώρηση του θέματος. Το πρώτο κείμενο παρουσιάζει μια σχολική παράσταση για την 25η Μαρτίου με τους μαθητές να υποδύονται το ρόλο των Τούρκων και των Ελλήνων. Το θέμα της διαθεματικής εργασίας «ο ελληνικός κινηματογράφος παλαιότερα και σήμερα» αφορά καθαρά τους γηγενείς μαθητές χωρίς να δίνει την ευκαιρία στους αλλοδαπούς μαθητές να μιλήσουν για τον κινηματογράφο ή το θέατρο της χώρας καταγωγής τους.

Τρία κείμενα περιλαμβάνει η αντίστοιχη ενότητα στο τετράδιο εργασιών από τα οποία τα δύο αναφέρονται σε ξένο σκηνοθέτη και το άλλο στο ελληνικό θέατρο.

6η ενότητα

Η 6η ενότητα που έχει ως θέμα «οι δημιουργικές δραστηριότητες στη ζωή μου» ανταποκρίνεται σε μεγάλο βαθμό στις επιταγές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο πρώτο κείμενο γίνεται αναφορά στο Μουσείο Μπενάκη, το Μουσείο Ερμιτάζ, το Μουσείο φυσικής ιστορίας της Νέας Υόρκης, το Βρετανικό Μουσείο. Το Μουσείο του Βατικανού, η Πινακοθήκη Ουφίτσι στην Φλωρεντία, το Λούβρο στο Παρίσι και το Μουσείο Πράντο στη Μαδρίτη. Το δεύτερο κείμενο παρουσιάζει την τεχνική του ζωγράφου Ρέμινγκτον. Στο ηλεκτρονικό παιχνίδι Command & Conquer: Generals αναφέρεται το τρίτο κείμενο. Στα υπόλοιπα κείμενα παρατηρείται μια εισαγωγή ξένων λέξεων, όπως “Models Fasma” και “camerata”. Επίσης διαπολιτισμική είναι και η διαθεματική εργασία που προτείνει σε ομάδα μαθητών να ασχοληθούν με το παιχνίδι στην Ευρώπη το 19ο και 20ο αιώνα.

Δεν ακολουθείται στο τετράδιο εργασιών η ίδια τακτική από τη συγγραφική ομάδα. Από τα επτά κείμενα μόνο στο ένα υπάρχουν οι ξένες λέξεις Kayak, rafting που είναι καθιερωμένες λέξεις του αθλητισμού παγκοσμίως.

7η ενότητα

«Ο κόσμος μέσα από την οθόνη και την εικόνα» είναι το θέμα της έβδομης ενότητας. Διαπολιτισμικό θα μπορούσε να χαρακτηριστεί το τέταρτο κείμενο που αναφέρεται στον Χάρυ Πότερ, μια σειρά παιδικών βιβλίων, που έχει μεταφραστεί σε 47 γλώσσες. Η δραστηριότητα της σελίδας 121, που προτείνει στους μαθητές να επισκεφτούν ηλεκτρονικά ή πραγματικά μια έκθεση ζωγραφικής με έργα ελλήνων ζωγράφων στην Εθνική Πινακοθήκη, φαίνεται ή να αγνοεί την ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών ή να στοχεύει στην αφομοίωση τους στον ελληνικό πολιτισμό. Η δραστηριότητα αυτή θα έπρεπε να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να επισκεφτούν ηλεκτρονικά οποιαδήποτε πινακοθήκη σε οποιαδήποτε χώρα. Με τον τρόπο αυτό θα μπορούσαν να αναδειχθούν στοιχεία του πολιτισμού άλλων χωρών.

Στο τετράδιο εργασιών με την ανάγνωση του δεύτερου κείμενου ο μαθητής μεταφέρεται ηλεκτρονικά στο Μουσείο των Δεινοσαύρων του Valley στο Κολοράντο των ΗΠΑ. Στο έκτο κείμενο γίνεται αναφορά στη συλλογή της ισλαμικής τέχνης του Μουσείου Μπενάκη. Οι μοναδικές αυτές αναφορές εξοικειώνουν το μαθητή με άλλους πολιτισμούς.

8η ενότητα

Ο αθλητισμός και οι ολυμπιακοί αγώνες είναι το περιεχόμενο των κειμένων της όγδοης ενότητας. Οι περισσότερες αναφορές είναι για τους ολυμπιακούς αγώνες στην αρχαιότητα και τη σύγχρονη εποχή. Ο αθλητισμός μπορεί να ενοποιήσει τους λαούς και να καλλιεργήσει την αλληλεγγύη μεταξύ τους. Οι Ολυμπιακοί αγώνες είναι το σύμβολο της συναδέλφωσης των λαών. Ωστόσο τα κείμενα δεν στοχεύουν να προβάλλουν αυτό το μήνυμα αλλά έχουν κυρίως πληροφοριακό χαρακτήρα παραβλέποντας τη διαπολιτισμική τους αξία.

Το τρίτο κείμενο στο τετράδιο εργασιών προβάλλει τα έκτροπα των σύγχρονων ολυμπιακών αγώνων που απομακρύνονται από το πνεύμα της αλληλεγγύης των πρώτων αγώνων στην αρχαιότητα. Η μελέτη του κειμένου μπορεί να αποτελέσει αφορμή στον διδάσκοντα για διαπολιτισμική συζήτηση. Τα υπόλοιπα τέσσερα κείμενα έχουν επίσης πληροφοριακό χαρακτήρα.

9η ενότητα

Αφιερωμένη στο βιβλίο και τη γνώση είναι η ένατη ενότητα. Από τα εννέα κείμενα μόνο το τρίτο έχει διαπολιτισμική θεώρηση. Στόχος του είναι να προβάλλει τη σημασία της γνώσης των γλωσσών. Δεδομένου ότι οι σχολικές τάξεις δεν είναι αμιγείς, το κείμενο αυτό είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί και γλωσσικά και να προβάλλει τις ομοιότητες και διαφορές των ομιλούμενων από τους μαθητές γλωσσών.

Στο τετράδιο εργασιών μόνο ένα κείμενο από τα τέσσερα είναι διαπολιτισμικό. Αναφέρεται στην κατασκευή των πυραμίδων και εξοικειώνει τον μαθητή με τον αρχαίο πολιτισμό των Αιγυπτίων.

10η ενότητα

«Γνωρίζω τον τόπο μου και τον πολιτισμό του» είναι το θέμα της τελευταίας ενότητας.Τα επτά κείμενα που περιλαμβάνονται σε αυτή γνωρίζουν στον μαθητή τον ελληνικό τόπο και τον πολιτισμό του. Κανένα κείμενο ή δραστηριότητα δεν αναφέρονται σε άλλους τόπους και πολιτισμούς. Δεν δίνεται, επομένως, η ευκαιρία στους αλλοδαπούς μαθητές να μιλήσουν για τη δική τους χώρα και τον πολιτισμό της. Ο εκπαιδευτικός, όμως μπορεί στο πλαίσιο της διαθεματικής εργασίας να δώσει τη δυνατότητα στους αλλοδαπούς μαθητές να δημιουργήσουν ένα ενημερωτικό φυλλάδιο για τον τόπο τους.

Όλα τα κείμενα της αντίστοιχης ενότητας στο τετράδιο εργασιών αναφέρονται μόνο σε ελληνικά τοπία, όπως το Πήλιο, την Τήνο, τη Χαλκιδική και την Αθήνα. Είναι φανερή λοιπόν η ελλιπής διαπολιτισμική προσέγγιση σε αυτή την ενότητα.

Συμπεράσματα

Από τη μελέτη του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α' Γυμνασίου και του συνοδευτικού Τετραδίου των Εργασιών προκύπτει πως η συγγραφική ομάδα κάνει μια μικρή

προσπάθεια να εφαρμόσει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τόσο στην επιλογή των κειμένων, όσο και στην επιλογή των δραστηριοτήτων. Αν και το ΑΠΣ θέτει ως στόχο να κατανοούν οι μαθητές τον πολιτισμό και τη γλώσσα των άλλων χωρών, τις αλληλοεπιδράσεις των λαών, όπως αποτυπώνονται στη γλώσσα, εντούτοις παρατηρείται ότι το εγχειρίδιο ελάχιστα ανταποκρίνεται στους στόχους αυτούς.

Η θεματολογία που αναπτύσσεται στις ενότητες ενδείκνυται, για να καλλιεργήσει στους μαθητές τη συνεργασία και την αλληλεγγύη, έτσι ώστε οι διαφορετικοί πολιτισμοί που αντιπροσωπεύουν οι μαθητές να αποτελέσουν στοιχείο ενότητας και προόδου και όχι διαχωρισμού και εντάσεων. Εντούτοις ελάχιστα είναι τα κείμενα τόσο στο βιβλίο του μαθητή όσο και στο τετράδιο εργασιών που έχουν διαπολιτισμικό προσανατολισμό.

Οι διαθεματικές εργασίες που έχουν τη μορφή project αποτελούν το πιο αποτελεσματικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, για να εφαρμόσει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Από τις δέκα διαθεματικές εργασίες που υπάρχουν στο εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α Γυμνασίου μόνο μία (στην 6η ενότητα) έχει διαπολιτισμικό χαρακτήρα.

Δεδομένου ότι ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών συνεχώς αυξάνεται, επιβάλλεται η ανανέωση του εγχειρίδιου της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου με κείμενα και δραστηριότητες με διαπολιτισμικό χαρακτήρα.

Αναφορές

Γεωργογιάννης, Π. (2008), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση - Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, τ.7, Πάτρα

Καψάλης, Α., Χαραλάμπους, Δ. (2007), *Σχολικά εγχειρίδια, θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Σάλμοντ Ε. (2007). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως πλαίσιο αποδοχής και ενσωμάτωσης στο σύγχρονο σχολείο. Στο Γεωργογιάννης Π. (επιμ) *Πρακτικά 10ου Διεθνούς Συνεδρίου, Διαπολιτισμική εκπαίδευση, μετανάστευση και ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, 1, 118-123. Πάτρα

Χριστιάς, Ι. (1992), *Θεωρία και μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη4η

ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Καινοτόμο Πρόγραμμα «Γινόμαστε φίλοι»

Αντωνίου Παρασκευή
Δασκάλα Τμήματός Ένταξής 9ου Δημοτικού Σχολείου Καστοριάς
Viviant23d@gmail.com

Δράμα Αγγελική
Λογοθεραπεύτρια Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Καστοριάς
kifdram@gmail.com

Περίληψη

Το καινοτόμο πρόγραμμα «Γινόμαστε φίλοι» είναι ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας το οποίο υλοποιήθηκε κατά τα σχολικά έτη 2013-2014 και 2014-2015 στο 9ο Δημοτικό σχολείο Καστοριάς και στο Ειδικό Δημοτικό σχολείο Καστοριάς. Για την υλοποίηση του προγράμματος οι εκπαιδευτικοί των δυο σχολικών μονάδων συνεργάστηκαν με τη μονάδα ψυχικής υγείας για άτομα με αυτισμό του Ν. Καστοριάς «Κέντρο ημέρας παιδιών, εφήβων και νεαρών Ενήλικων με Διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, Ν. Καστοριάς». Βασικός στόχος του προγράμματος ήταν η δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών των δυο σχολείων. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν μια σειρά από δραστηριότητες. Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος αξιολογήθηκε ποσοτικά καταδεικνύοντας τη σημαντική του συμβολή στις στάσεις των μαθητών δίχως αναπηρία απέναντι σε συνομηλίκους με αναπηρία.

Λέξεις κλειδιά: διαφορετικότητα, φιλία και συνεργασία

Εισαγωγή

Το σχολείο μας, το 9ο Δημοτικό σχολείο Καστοριάς, λειτουργεί από το 2005 και είναι συστεγαζόμενο με το Ειδικό Δημοτικό Καστοριάς. Τα τελευταία 5 χρόνια παρατηρήθηκαν στο σχολείο μας ορισμένα περιστατικά «σχολικής βίας» ανάμεσα σε μαθητές του 9ου Δημοτικού και σε μαθητές του Ειδικού Δημοτικού σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές του 9ου Δημοτικού ήταν οι θύτες με θύματα μαθητές του Ειδικού σχολείου. Τα περιστατικά λάμβαναν χώρα στα διαλείμματα και περιελάμβαναν στην πλειοψηφία τους πράξεις λεκτικής βίας.

Το σχολικό έτος 2013-2014 αποφασίστηκε να υλοποιηθεί κάτι διαφορετικό. Κύριος στόχος ήταν να γίνει μια πολύ καλά οργανωμένη και ολοκληρωμένη προσπάθεια. Οι μαθητές δεν θα γνώριζαν απλά να αποδέχονται τη διαφορετικότητα αλλά να ζουν και να κάνουν παρέα μαζί της. Ο στόχος αυτός θα γινόταν πραγματικότητα μόνο μέσα από την καλλιέργεια της συνεργατικότητας. Για το σκοπό αυτό οι εκπαιδευτικοί των δυο σχολείων ήλθαν σε επικοινωνία με την μονάδα ψυχικής υγείας «Κέντρο Ημέρας για Παιδιά, Εφήβους και Νεαρούς Ενήλικες με Διαταραχή στο Φάσμα του Αυτισμού, Ν. Καστοριάς» και σχεδιάστηκε το πρόγραμμα «Γινόμαστε φίλοι» αντλώντας πληροφορίες από αντίστοιχα προγράμματα όπως υλοποιήθηκαν στην Ελλάδα (Τριλίβα κ.α, 2008) και το εξωτερικό(Faherty, 2012˙ Gray, 2002). Το πρόγραμμα διήρκησε δυο σχολικά συναπτά έτη.

Το σχολικό έτος 2013-2014 στο πρόγραμμα συμμετείχαν 35 μαθητές της Α’ τάξης του 9ου Δημοτικού και 7 μαθητές του Ειδικού Δημοτικού. Η επιλογή των μαθητών έγινε με βάση την ηλικία, τις γνωστικές ικανότητες αλλά και τις ανάγκες των μαθητών. Το

πρόγραμμα ξεκίνησε με την ενημέρωση των μαθητών για την αναπηρία και συνεχίστηκε με συναντήσεις με τους συνομηλίκους από το ειδικό σχολείο.

Κατά το σχολικό έτος 2014-2015 το πρόγραμμα συνεχίστηκε για τους μαθητές της Β' πλέον τάξης, οι οποίοι συνέχισαν να συναντούν τους περσινούς τους φίλους. Παράλληλα, στο πρόγραμμα συμμετείχαν, για πρώτη φορά, οι νέοι μαθητές της Α' τάξης, ακολουθώντας τη διαδικασία που είχε πραγματοποιηθεί το προηγούμενο σχολικό έτος. Συνολικά στο πρόγραμμα συμμετείχαν 75 μαθητές του 9ου Δημοτικού σχολείου. Από αυτούς οι 40 ήταν μαθητές της Α' τάξης και οι 35 της Β' τάξης ενώ 10 ήταν οι μαθητές του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου.

Δραστηριότητες ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των μαθητών του 9ου Δημοτικού στη διαφορετικότητα

Στην πρώτη φάση του προγράμματος δόθηκε έμφαση στην ενημέρωση των μαθητών του 9ου Δημοτικού σχολείου ως προς τις έννοιες αναπηρία, διαφορετικότητα και αυτισμός. Η ενημέρωση πραγματοποιήθηκε κυρίως μέσα από βιωματικές δραστηριότητες. Οι βιωματικές ασκήσεις που υλοποιήθηκαν βοήθησαν τους μαθητές της γενικής τάξης να μπουν στη θέση του άλλου, να αναπτύξουν δηλαδή την ενσυναίσθηση τους. Γεγονός που βοηθάει πολύ στην επιτυχία της δημιουργίας μιας φιλικής σχέσης αφού σύμφωνα με τους επιστήμονες η ενσυναίσθηση φέρνει τους ανθρώπους κοντά, τους βοηθά να καταλάβουν ο ένας τον άλλον και με αυτό τον τρόπο αναπτύσσεται αμοιβαίος σεβασμός.

Σύμφωνα με τον Goleman υπάρχουν πολλοί παράγοντες που κάνουν κάποιους να πετυχαίνουν και κάποιους να αποτυγχάνουν. Αυτοί οι παράγοντες συνθέτουν μια εντελώς διαφορετική ευφυΐα, που δεν είναι άλλη από τη συναισθηματική νοημοσύνη. Η ικανότητα δηλαδή να αναγνωρίζουμε τα δικά μας συναισθήματα και των άλλων, να δημιουργούμε κίνητρα για τον εαυτό μας και να χειριζόμαστε σωστά τόσο τα συναισθήματα όσο και τις σχέσεις. Ο συγγραφέας στο βιβλίο του υποστηρίζει ότι τα παιδιά που έχουν απορριφτεί κοινωνικά δυσκολεύονται να συλλάβουν συναισθήματα και κοινωνικά σήματα.

Πινάκας Δραστηριοτήτων

Α/Α	Δραστηριότητα	Στόχος	Υλικά
1	Πως νοιώθει και γιατί	Η αναγνώριση συναισθημάτων	Χαρτόνια, φωτογραφίες άγνωστων παιδιών, μαρκαδόροι
2	Το αλφαβητάρι των συναισθημάτων	Η αναγνώριση συναισθημάτων	Χαρτόνια και μαρκαδόροι
3	Τα γράμματα	Η επαφή με δυσάρεστα συναισθήματα	Χαρτόνια, φωτογραφίες άγνωστων παιδιών, ταχυδρομικά γράμματα
4	Ποιος είναι διαφορετικός	Ο εντοπισμός του διαφορετικού	Φωτογραφίες με διαφορές ομάδες παιδιών
5	Η σοκολάτα	Η πρώτη επαφή με τα κινητικά προβλήματα	Μια σοκολάτα, μαχαίρι και πιρούνι
6	Γυαλιά με βαζελίνη	Η πρώτη επαφή με τα προβλήματα όρασης	Γυαλιά, βαζελίνη και ένα βιβλίο
7	Περνάω χάντρες στο	Η επαφή με τα κινητικά	Χάντρες, κορδόνι και γάντια

	κορδόνι	προβλήματα	κήπου
8	Περπατάω δύσκολα	Η επαφή με τα κινητικά προβλήματα	Ένα ζευγάρι παπούτσια νούμερο 48
9	Γνωρίζω τον αυτισμό 1	Η πρώτη επαφή με τα χαρακτηριστικά του αυτισμού	Ένα κουβάρι μαλλί, ένα κομμάτι ασημόχαρτό, ένα ζευγάρι ακουστικά και ένα βιβλίο
10	Γνωρίζω τον αυτισμό 2	Να έχουν τα παιδιά μια πλήρη εικόνα των χαρακτηριστικών που έχουν τα παιδιά με αυτισμό.	Χαρτόνια, ένα ποτήρι και ένα ζευγάρι μαχαιροπίρουνα.
11	Γνωρίζω το δαχτυλικό αλφάβητο	Η πρώτη επαφή με τα προβλήματα ακοής	Χαρτόνια, το δακτυλικό αλφάβητο εκτυπωμένο πολλές φορές, ψαλίδι και κόλλα
12	Το κολλάζ της σιωπής	Κατανόηση του πώς συνεννοείται κάποιος χωρίς να μιλάει	Χαρτόνια, μια ζωγραφιά και κόλλα
13	Πριγκίπισσες άγνωστες και ξεχασμένες	Να αντιληφτούν οι μαθητές ότι όλοι διαφέρουμε μεταξύ μας. Άλλοι πολύ και άλλοι λίγο.	Καρτέλες με πρίγκιπες και πριγκίπισσες και καρτέλες με την ιστορία του κάθε ήρωα
14	Το ρομποτάκι	Η εμπέδωση του όρου προσβασιμότητα	Το βιβλίο της της Ναννίνα Σακκά – Νικολοπούλου «Το ζωντανό Ρομπότ», χαρτόνια και φωτογραφίες από τις δημόσιες υπηρεσίες της Καστοριάς.
15	Θέλω μόνο μια αγκαλιά	Να αντιληφτούν οι μαθητές ότι όλοι διαφέρουμε μεταξύ μας. Άλλοι πολύ και άλλοι λίγο.	Το βιβλίο του «Θέλω μόνο μια αγκαλιά», καρτέλες με σκαντζόχοιρους και μαλακές φούντες
16	Το δέντρο που έδινε	Να καταλάβουν τα παιδιά πόσο σημαντική είναι η αποδοχή από τους γύρω μας	Πράσινα και καφέ χαρτόνια, μαρκαδόρους και κόλλα.
17	Το αυγό	Να καταλάβουν τα παιδιά πόσο σημαντική είναι η αποδοχή από τους γύρω μας	Το βιβλίο της Εύας Βακιρτζή «Το αυγό» χάρτινες καρτέλες σε σχήμα αυγού και καρτέλες με συναισθήματα.
18	Τι σκεφτόμουν πριν και τι μετά	Να δουν πώς άλλαξε ο τρόπος σκέψης τους μετά από την γνωριμία με τον	Χαρτιά

		καινούριο φίλο τους.	
	Β' τάξη		
19	Η μουσική της καρδιάς μας	Η αναγνώριση συναισθημάτων	Καρτέλες με γραμμένα συναισθήματα, διάφορα μουσικά κομμάτια και ένα CD player
20	Εγώ το αστεράκι	Η αναγνώριση διαφορών και ομοιοτήτων	Χάρτινα αστεράκια και μαρκαδόρους
21	Ούτε καλύτερος ούτε χειρότερος, απλά διαφορετικός	Η αποδοχή της διαφορετικότητας	Χαρτόνια και μαρκαδόρους
22	Έλα να γνωριστούμε	Να μάθουν τα παιδιά να έρχονται σε επαφή με κάποιον όσο διαφορετικός κι αν είναι.	Καρτέλες με ζευγάρια παιδιών άγνωστων μεταξύ τους.
23	Εσένα θα σου άρεσε	Να γνωρίσουν τα παιδιά τις διακρίσεις και τον στιγματισμό	Καρτέλες με φωτογραφίες άγνωστων παιδιών
24	Συμπεριφέρομαι δίκαια	Να μάθουν την ισοτιμία και τη δίκαιη μεταχείριση των άλλων	Χαρτόνια, πλαστελίνη, γλωσσοπίεστρα, ζάρια και καρτέλες με λέξεις.
25	Το αερόστατο και οι αξίες μας	Να μάθουν για τις αξίες της ζωής και να διαπιστώσουν ποιες θεωρούν σημαντικές.	Χάρτινα αερόστατα, καρτέλες με διάφορες αξίες ζωής, χαρτόνια και μαρκαδόρους
26	Αναλαμβάνω δράση-προσβασιμότητα	Να διαπιστώσουμε πόσο προσβάσιμη είναι η πόλη μας και να αναλάβουμε δράση.	Το βιβλίο του Νικόλα Ανδρικόπουλου «Δυο παπούτσια με καρότσι», χάρτινα παπούτσια, χαρτόνια, ένα αναπηρικό αμαξίδιο και μια βιντεοκάμερα

Σκόπιμη θεωρήθηκε η συμμετοχή των μαθητών της Α' τάξης σε μια υποστηρικτική ομάδα. Εμψυχώτρια της ομάδας ήταν η κ. Κόλκα Αλεξάνδρα, επιστημονική υπεύθυνη του «Κέντρου ημέρας παιδιών, εφήβων και νεαρών Ενήλικων με Διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, Ν. Καστοριάς». Η ποιοτική ανάλυση των συναντήσεων δεν έχει πραγματοποιηθεί ακόμα.

Δραστηριότητες συναντήσεων των μαθητών του 9ου Δημοτικού σχολείου με συνομήλικους από το Ειδικό Δημοτικό Σχολείο.

Οι συναντήσεις των παιδιών στα διαλείμματα είναι το βασικότερο κομμάτι του προγράμματος. Αφού σύμφωνα με τη βιβλιογραφία για τα περισσότερα παιδιά, το παιχνίδι είναι ένα φυσικό φαινόμενο που ενισχύει τη συμμετοχή τους, τη μάθησή τους, την ανεξάρτητη απόδοσή τους, και την κοινωνική τους ένταξη. Το παιχνίδι την ώρα του διαλείμματος αποτελεί την κυριότερη ευκαιρία για δημιουργία φιλιών μεταξύ των παιδιών (Ταλάντη, 2010).

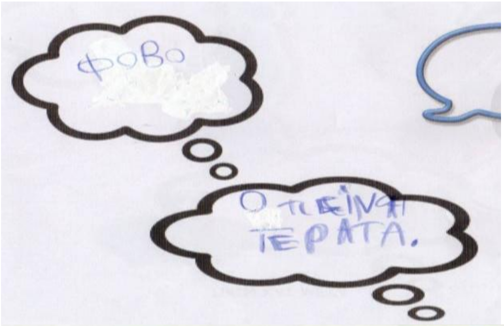
Συμφώνα με τον Goleman στον αναβρασμό του παιχνιδιού τα παιδιά τελειοποιούν τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες που θα εμφανίσουν αργότερα στις σχέσεις τους. Οι συναντήσεις των μαθητών στο διάλειμμα διαφοροποιεί το πρόγραμμα «Γινόμαστε Φίλοι» από άλλα προγράμματα ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης που έχουν πραγματοποιηθεί στην χώρα μας.

Πίνακας παιχνιδιών

Α/Α	**Παιχνίδι**	**Στόχος**	**Υλικά**
1	Επιτραπέζιο Bingo	Εξάσκηση κοινωνικών δεξιοτήτων	Ξύλινες βάσεις, ξύλινες καρτέλες με αντικείμενα και πλαστικές διαφανείς καρτέλες
2	Puzzle	Να μάθουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν χέρια παράλληλα με τη σκέψη.	Διάφορα κουτιά παζλ
3	Κρυφτό στο γυμναστήριο	Να συνηθίσουν τα παιδιά στη συλλογική συμπεριφορά και να μάθουν να ακολουθούν κανόνες.	
4	Βόλτα με το ποδήλατο	Η χαλάρωση και παρατήρηση του περιβάλλοντος	Ένα ποδήλατο με 3 ρόδες
5	Κατασκευή πήλινων διακοσμητικών	Να μάθουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν χέρια παράλληλα με τη σκέψη.	Πηλός, πινέλα, χρώματα, χρωματιστά γλωσσοπίεστρα
6	Επιτραπέζιο θάρρος ή αλήθεια	Εξάσκηση του λεξιλογίου των παιδιών	Το επιτραπέζιο
7	Επιτραπέζιο με κάρτες αρίθμησης.	Εξάσκηση στους αριθμούς και τα μαθηματικά	Κάρτες αρίθμησης και ζάρι
8	Μπασκετ	Να συνηθίσουν τα παιδιά στη συλλογική συμπεριφορά και να μάθουν να ακολουθούν κανόνες.	Μπαλά του μπάσκετ
9	Bowling	Να συνηθίσουν τα παιδιά στη συλλογική συμπεριφορά και να μάθουν να ακολουθούν κανόνες.	Μία μπάλα και πέντε κορίνες
10	Περίπατος	παρατήρηση του περιβάλλοντος	

Αξιολόγηση Προγράμματος

Η ποιοτική αξιολόγηση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της υποστηρικτικής ομάδας και βασίστηκε στο πώς ένοιωθαν τα παιδιά πριν γνωρίσουν τον φίλο του και στο πώς νοιώθουν μετά. Όπως έχει προαναφερθεί η ποιοτική ανάλυση δεν έχει πραγματοποιηθεί μέχρι τη στιγμή που γράφτηκε το άρθρο.





Φωτογραφία 1. Πως ένοιωθα πριν **Φωτογραφία 2. Πώς ένοιωθα μετα**

Η ποσοτική αξιολόγησή του προγράμματος πραγματοποιήθηκε μέσα από μια έρευνα. Οι μαθητές της Β' τάξης του 9ου Δημοτικού και οι μαθητές της Β' ταξης του 5ου Δημοτικού σχολείου της Φλώρινας συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο. Επιλέχθηκαν οι μαθητές του 5ου Δημοτικού Φλώρινας για δυο λόγους. Επειδή το σχολείο τους βρίσκεται στον ίδιο χωρο με το Ειδικό Δημοτικό σχολείο Φλώρινας και επειδή τα παιδιά του σχολείου δεν έχουν συμμετάσχει σε παρόμοιο πρόγραμμα. Οι ερωτησεις και οι απαντήσεις των μαθητών ακολουθούν.

Πίνακας 1. Έχεις συναντήσει ποτέ κάποιο παιδί με αναπηρία;

	5ο Δημοτικό	Ποσοστό	9ο Δημοτικό	Ποσοστό
ναι	20	80%	31	94%
όχι	5	20%	2	6%
Σύνολο	25	100%	33	100%

Πίνακας 2. Υπάρχουν παιδιά με αναπηρία στο σχολείο σου;

	5ο Δημοτικό	Ποσοστό	9ο Δημοτικό	Ποσοστό
ναι	17	68%	33	100%

όχι	8	32%	0	0%
Σύνολο	25	100%	33	100%

Πίνακας 3. Έχεις επισκεφθεί ποτέ το χώρο του Ειδικού Σχολείου; Εάν ναι, σημείωσε με ποιόν πήγες. Μπορείς να διαλέξεις περισσότερες από μια απαντήσεις.

	5ο Δημοτικό	**Ποσοστό**	**9ο Δημοτικό**	**Ποσοστό**
Μόνος μου	4	8,4%	19	21%
Με τον φίλο μου	6	12,5%	23	25%
Με κάποιους συμμαθητές μου	13	27%	21	24%
Με το δάσκαλο μου	9	18,8%	12	13,3%
Με όλη την τάξη	16	33,3%	15	16,7%
Σύνολο	48	100%	90	100%

Πίνακας 4. Για ποιον λόγο επισκέφθηκες το χώρο του Ειδικού Σχολείου; Μπορείς να επιλέξεις περισσότερες από μια απαντήσεις.

	5ο Δημοτικό	**Ποσοστό**	**9ο Δημοτικό**	**Ποσοστό**
Για να δω έναν φίλο μου	5	13%	30	37,5%
Γιατί μου το είπε ο δάσκαλος	16	39%	12	15%
Για να δω το σχολείο	10	24%	15	18,7%
Για να δω πως είναι οι μαθητές.	10	24%	23	28,8%
Σύνολο	41	100%	80	100%

Πίνακας 5. Πόσο συχνά επισκέπτεσαι τον χώρο του ειδικού σχολείου;

	5ο Δημοτικό	**Ποσοστό**	**9ο Δημοτικό**	**Ποσοστό**
1 φορά	4	16%	4	12%
2φορές	3	12%	4	12%
Πηγαίνω μια φορά την εβδομάδα	10	40%	6	18%
Πηγαίνω 2 και περισσότερες φορές	8	32%	19	58%
Σύνολο	25	100%	33	100

Πίνακας 6. Ποιες από τις παρακάτω περιπτώσεις μαθητών πιστεύεις ότι πηγαίνουν στο ειδικό σχολείο; Μπορείς να επιλέξεις περισσότερες από μια απαντήσεις.

	5ο Δημοτικό	Ποσοστό	9ο Δημοτικό	Ποσοστό
Τυφλοί	6	8,5%	5	4%
Κωφοί	6	8,5%	10	8%
Προβλήματα στην Ανάγνωση	7	10%	13	10%
Προβλήματα στα μαθηματικά	4	5,8%	14	10,8%
Δεν περιπατάνε	20	28,1%	25	19,3%
Χτυπούν κ βρίζουν	4	5,8%	1	0,7%
Προσπαθούν αλλά δεν τα καταφέρνουν	6	8,5%	7	5,5%
Με αυτισμό	9	13%	26	20%
Με νοητική καθυστέρηση	8	11,8%	28	21,7%
Σύνολο	71	100%	129	100%

Πίνακας 7. Που συναντάς τους μαθητές του Ειδικού σχολείου; Μπορείς να διαλέξεις περισσότερες από μια απαντήσεις.

	5ο Δημοτικό	Ποσοστό	9ο Δημοτικό	Ποσοστό
Στην σχολική αυλή	23	74%	28	60%
Σε εκδρομές	2	6,5%	21	38%
Στη γειτονιά	2	6,5%	3	5,5%
Στο σπίτι τους	2	6,5%	2	3,7%
Στο σπίτι μου	1	3,2%	1	1,8%
Πουθενά	1	3,2%	0	0%
Σύνολο	31	100%	55	100%

Πίνακας 8. Θα ζητούσες από ένα μαθητή του ειδικού σχολείου να παίξει μαζί σου στο διάλειμμα;

	5ο Δημοτικό	Ποσοστό	9ο Δημοτικό	Ποσοστό
ναι	8	32%	24	72,7
όχι	5	5%	1	3,03
Δεν ξέρω	12	48%	8	24
Σύνολο	25	100%	33	100

Πίνακας 9. Τι πιστεύεις ότι θα έκανες εάν ένας μαθητής του Ειδικού σχολείου έρθει στην τάξη σου για τη φετινή χρονιά.

	5ο Δημοτικό	Ποσοστό	9ο Δημοτικό	Ποσοστό
Θα έπαιζα στο διάλειμμα	6	24%	5	15%
Καλύτερο φίλο μου	7	28%	18	55%
Καθόμουν στο ίδιο θρανίο	3	12%	9	27%
Θα το φοβόμουν	9	36%	1	3%
Σύνολο	25	100%	33	100

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα του προγράμματος με βάση την έρευνα θεωρήθηκαν από τις υπεύθυνες του προγράμματος σημαντικά. Τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας είναι τα ακόλουθα.

Παρατηρώντας τις απαντήσεις των μαθητών στον πίνακα 3 και 4 φαίνεται ότι από το 5ο Δημοτικό Φλώρινας μόνο 4 παιδιά έχουν επισκεφθεί το Ειδικό σχολείο μόνα τους και ότι οι 16 μαθητές πήγαν επειδή τους το είπε ο δάσκαλος τους. Από την άλλη, δεκαεννέα μαθητές του 9ου Δημοτικού επισκέπτονται το Ειδικό σχολείο μόνοι τους και 30 μαθητές πηγαίνουν γιατί θέλουν να δουν το φίλο τους. Το γεγονός αυτό μας δείχνει ότι οι μαθητές μας όχι μόνο εξοικειώθηκαν με τον χώρο του Ειδικού σχολείου αλλά θεωρούν ότι τα παιδιά του σχολείου είναι φίλοι τους. Όσο αφορά τη συχνότητα των επισκέψεων στο Ειδικό σχολείο παρατηρούμε στον πίνακα 5 ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (58%) των μαθητών του 9ου Δημοτικού επισκέπτονται το ειδικό σχολείο περισσότερες από 2 φορές την εβδομάδα.

Οι απαντήσεις των μαθητών στον πίνακα 6 φανερώνουν ότι οι μαθητές της Β' τάξης και των δυο σχολείων δεν έχουν κατανοήσει πλήρως τον όρο αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρατηρούμε λοιπόν, ότι οι περισσότεροι μαθητές πιστεύουν ότι στο Ειδικό σχολείο φοιτούν μαθητές που δεν μπορούν να περπατήσουν. Η διαφορά ανάμεσα στα δυο σχολεία βρίσκεται στο ότι 10 μαθητές του 5ου Δημοτικού Φλώρινας πιστεύουν ότι στο Ειδικό σχολείο πηγαίνουν μαθητές που βρίζουν και χτυπούν αλλά και μαθητές που δεν τα καταφέρνουν ακόμα κι αν προσπαθούν.

Το σημαντικότερο εύρημα βρίσκεται στον πίνακα 9. Βλέπουμε ότι 9 μαθητές (36%) του 5ου Δημοτικού Σχολείου Φλώρινας θα φοβόντουσαν εάν ένας μαθητής του ειδικού σχολείου πήγαινε στην τάξη τους. Ενώ οι μαθητές του 9ου Δημοτικού σε ποσοστό 55% (18 παιδιά) θα αγκάλιαζαν τον νέο συμμαθητή τους και θα τον έκαναν φίλο τους. Τέλος, στον πίνακα 8 παρατηρούμε ότι μόνο 8 μαθητές του 5ου Δημοτικού Φλώρινας θα έπαιζαν με ένα μαθητή από το Ειδικό σχολείο. Ενώ οι μαθητές του 9ου Δημοτικού Καστοριάς φτάνουν του 24

Συμπεράσματα

Το πρόγραμμα έχει μεγαλύτερο βάρος και αντίκτυπο στην κοινωνία και αυτό επειδή οι μαθητές μας είναι μικροί σε ηλικία. Ελπίζουμε μέσα από την εμπειρία τους αυτή να αλλάξουν σιγά σιγα τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις απέναντι σε ότι τους φαίνεται διαφορετικό.

Το σχολικό έτος 2015-2016 θα συνεχίσουμε το πρόγραμμα και θα προσπαθήσουμε να συναντηθούν οι μαθητές των δυο σχολείων και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Σε εκδρομές και σε ορισμένα πάρτι γενεθλίων.

Στόχος μας την παρούσα στιγμή είναι να υλοποιήσουμε το πρόγραμμα για παραπάνω από πέντε σχολικά έτη. Έπειτα θα μπορούμε να έχουμε μια καλύτερη και πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τα αποτελέσματα του.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ενσυναίσθηση: Η Άγνωστη δύναμη της επικοινωνίας. (2010,25 Δεκεμβρίου). Ανακτήθηκε από http://www.scienceillustrated.gr/site/empathy/

Ταλάντη, Κ., (2010). *Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς την έμφυλη διάσταση των ομαδικών παιχνιδιών στο σχολικό χώρο* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Τριλίβα Σ, Αναγνωστοπούλου Τ & Χατζηνικολάου Σ (2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος απλά διαφορετικός.* Αθήνα: Gutenberg.

Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gray, C. (2002). *The sixth sense II*. Texas: future Horizons.

Faherty, C. (2012). *Understanding friends*. Ανακτήθηκε από http://teacch.com/educational-approaches/understanding-friends

Η ανάπτυξη πρακτικών συμπερίληψης για μαθητή με ΔΑΦ/AS μέσω ΕνδοσχολικώνΔίκτυων Συνεργασίας.

Ζίκος Ζήσης
Δάσκαλος, 33ο Δημοτικό σχολείο Λάρισας
zzikospar@yahoo.gr

Μαρκοπούλου Ερασμία
Νομικός, Ειδική βοηθός Παράλληλης Στήριξης, Πιστοποίηση στην ειδική αγωγή Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια τμήματος ειδικής αγωγής Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
ermarkopulu@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία περιγράφεται μέσω μιας Μελέτης Περίπτωσης, η λειτουργία ενός ενδοσχολικού δικτύου συνεργασίας με στόχο την συμπερίληψη ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (εεα) μέσω ανάπτυξης συμπεριληπτικών πρακτικών. Συγκεκριμένα για δύο ακαδημαϊκές χρονιές έγινε καταγραφή της λειτουργίας ενός ενδοσχολικού δικτύου συνεργασίας για την υλοποίηση δίωρου εβδομαδιαίου προγράμματος ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω αθλοπαιδιών, για τους μαθητές ενός τμήματος της Δ΄ και κατά την επόμενη χρονιά της Ε΄ τάξης ενός Δημοτικού σχολείου, όπου φοιτούσε μαθητής με Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)/σύνδρομο Asperger (AS). Η λειτουργία του δικτύου συνεργασίας συνεισέφερε στην απάλειψη του κινδύνου κοινωνικής περιθωριοποίησης και στην αύξηση της συμμετοχής του μαθητή με (ΔΑΦ)/(AS) στα κοινωνικά δρώμενα.

Λέξεις κλειδιά : Ενδοσχολικό δίκτυο συνεργασίας, συμπερίληψη μαθητή με ΔΑΦ.

Εισαγωγή

Η απόδοση συμπεριληπτικού προσανατολισμού στα σχολεία αποτελεί κυρίαρχο στόχο πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων για την επίτευξη της « Εκπαίδευσης για όλους», όπως προκύπτει από την προκήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με προσπάθειες άρσης της ακαδημαϊκής και κοινωνικής περιθωριοποίησης ομάδων παιδιών που κινδυνεύουν με αποκλεισμό, με την ενδυνάμωση της συμμετοχής τους στις κουλτούρες, στα αναλυτικά προγράμματα και στις κοινωνίες των σχολείων (Ainscow, Booth&Dyson, 2006) καθώς και με την αποδοχή της διαφορετικότητας όλων των μαθητών αφορώντας όχι μόνο αυτούς τους ίδιους τους μαθητές αλλά και όλους τους εμπλεκόμενους στην σχολική ζωή ,τους γονείς τους, τους εκπαιδευτικούς, κ.λπ. (Πέτρου, 2009).

Παράλληλα στην βιβλιογραφία υποστηρίζεται ότι η συνεργασία και ειδικότερα τα δίκτυα συνεργασίας έχουν θετικό αντίκτυπο στους μαθητές, στους εκπαιδευτικούς και γενικότερα στην βελτίωση των σχολείων (Chapman&Allen, 2006).

Έναυσμα για την συστηματική καταγραφή των δεδομένων της παρούσας μελέτης αποτέλεσε η διαπίστωση ότι α) κατά την υλοποίηση σχολικών προγραμμάτων με στόχο την συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ στο κοινωνικό σχολικό πλαίσιο, αναδυόταν ως σημαντικός παράγοντας, ο ρόλος της συστηματικής συνεργασίας όλων των εμπλεκομένων στη σχολική ζωή των μαθητών, γεγονός που καταγράφεται και στην βιβλιογραφία (Βλάχου,

2007; Μαυροπούλου, 2007) και β) ότι δεν υπάρχει ικανός αριθμός ερευνών που να εμφανίζουν τα αποτελέσματα και τη λειτουργίατων ενδοσχολικών δικτύων συνεργασίας στην Ελλάδα (Αρβανίτη, 2013).

Στόχο της παρούσας μελέτης περίπτωσης αποτελεί η περιγραφή της λειτουργίας ενός ενδοσχολικού δικτύου συνεργασίας για την συμπερίληψη ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΔΑΦ) μέσω της εφαρμογής συμπεριληπτικών πρακτικών. Στο δίκτυο συμμετείχαν ο Δ/ντής του σχολείου, εκπαιδευτικοί, οι μαθητές μιας Τάξης , οι γονείς τους, ειδικοί συνεργάτες, ο σύλλογος γονέων & κηδεμόνων του σχολείου και η κοινότητα μέσω ενός συλλόγου Ατόμων με αναπηρία (Αμεα).

Σκοπός της συνεργασίας των συμμετεχόντων ήταν η ενδυνάμωση της συμμετοχής στα κοινωνικά δρώμενα του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στοχεύοντας στην σχολική και κοινωνική συμπερίληψή του.

Θεωρητικό μέρος

Συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Σύμφωνα με τον ορισμό του Sailor(1991) όπως αναφέρεται στον Στασινό (2013) στοιχεία της έννοιας της Συμπερίληψης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν η ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκομένων στη σχολική ζωή τους και οι ευκαιρίες για κοινωνική επαφή, στήριξη και αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους της τοπικής κοινωνίας όπου ζουν.

Παράλληλα κατά τους Αγγελίδη &Αβραααμίδου (2011) η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται τόσο με την υπερπήδηση των εμποδίων για συμμετοχή και μάθηση που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, όσο και με την ανάπτυξη πρακτικών συμπερίληψης που αφορούν στην συμμετοχή τους «*σε δραστηριότητες εκτός της παραδοσιακής αίθουσας διδασκαλίας*»(σελ. 21).

Στα πλαίσια αυτής της μορφής πρακτικών συμπερίληψης στοχεύοντας στην άμβλυνση του κινδύνου της κοινωνικής περιθωριοποίησης μαθητών, περιλαμβάνονται ομαδικές δημιουργικές ή και ψυχαγωγικές δραστηριότητες με στόχο την προώθηση και ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μέσω της καλλιέργειας της συνεργασίας και της αλληλεγγύης ανάμεσα στους μαθητές και την ανάπτυξη μηχανισμών επικοινωνίας και αρμονικής συνύπαρξής τους (Χατζηαγγελή κ.ά., 2011).

Η συμπερίληψη προσδιοριζόμενη στο “IndexforInclusion” (Booth&Ainsow, 2011), ένα πλαίσιο το οποίο στοχεύει στο να υποβοηθήσει τα σχολεία να αναπτυχθούν σε συμπεριληπτικές εκπαιδευτικές μονάδες, προϋποθέτει τη δημιουργία μιας σχολικής κοινότητας, η οποία χαρακτηρίζεται από ασφάλεια, αποδοχή και συνεργατική κουλτούρα. Οι δείκτες που προσδιορίζουν μια τέτοια κοινότητα αναφέρονται στα εξής σημεία: «*Όλοι είναι ευπρόσδεκτοι. Το προσωπικό συνεργάζεται. Τα παιδιά βοηθούν το ένα το άλλο. Το προσωπικό και τα παιδιά σέβονται ο ένας τον άλλο. Το προσωπικό και οι γονείς/κηδεμόνες συνεργάζονται. Το προσωπικό και η διεύθυνση συνεργάζονται. Το σχολείο ενθαρρύνει την κατανόηση της διασύνδεσης μεταξύ των ανθρώπων σε όλο τον κόσμο. Το σχολείο και οι τοπικές κοινότητες συνεργάζονται μεταξύ τους. Το προσωπικό συνδέει τι συμβαίνει στο σχολείο με τη ζωή των παιδιών στο σπίτι*» (Booth&Ainscow, 2011, σελ.70).

Ενδοσχολικά Δίκτυα Συνεργασίας

Σύμφωνα και με τα παραπάνω το σημερινό σχολείο για να είναι αποτελεσματικό και συμπεριληπτικό οφείλει να λειτουργεί ως κοινότητα, λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης, που αφορούν την κοινωνική σημασία της εκπαίδευσης, την ανάδειξη του συνεργατικού τρόπου μάθησης, την σημαντικότητα της διαφορετικότητας των εκπαιδευομένων καθώς και του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού.

Η λειτουργία ενός σχολείου ως κοινότητα μάθησης σχετίζεται με τη συγκρότηση μιας επαγγελματικής κοινότητας πρακτικής του διδακτικού του προσωπικού με στόχο την

δημιουργία και μεταφορά γνώσης μέσα στο χώρο εργασίας(Κοτίνη& Τζελέπη, 2014). Σε αυτήν οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί έχοντας κοινούς στόχους και κοινά πιστεύω επικοινωνούν ο ένας τη γνώση του άλλου και μέσα από τη διαδικασία του πειραματισμού - πέρα από στερεότυπες διαδικασίες-, του αναστοχασμού και της ανακύκλωσης, δημιουργούν γνώση η οποία δοκιμαζόμενη στην πράξη, συνεχώς τροποποιείται. Ουσιαστικά τα μέλη μιας κοινότητας πρακτικής αλληλεπιδρούν έχοντας σύμφωνα με τον Wenger (1998) όπως αναφέρεται στον Αγγελίδη (2011, σελ.105) «*μια αίσθηση κοινής επιχείρησης και ταυτότητας συνδεδεμένα σε ένα δίκτυο συνεργασίας*».

Στα ενδοσχολικά δίκτυα συνεργασίας δύο ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου με την εν δυνάμει συμμετοχή των μαθητών και των γονέων του σχολείου παράγουν ιδέες τις οποίες μετουσιώνουν σε δράσεις και αποτελεσματικές παιδαγωγικές πρακτικές προϋποθέτοντας μια μακρά δέσμευση και έντονη συνεργασία (Αγγελίδης, 2011).

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης, στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας, υλοποιήθηκε τα σχολικά
έτη 2013-2014 και 2014-2015 από τον δάσκαλο της τάξης, τηνδασκάλα του μαθητή κατά τα τρία προηγούμενα έτη και την ειδική βοηθό της ιδιωτικής Παράλληλης Στήριξης (ΠΣ) και μητέρα του μαθητή με ΔΑΦ/(AS), ο οποίος φοιτούσε στην Δ΄ και Ε΄ τάξη δημοτικού σχολείου αντίστοιχα σε κάθε ακαδημαϊκό έτος.

Στοχεύοντας στη συλλογή περισσότερων «εσωτερικών» πληροφοριών επιλέγηκε η μελέτη περίπτωσης, διότι αποτελεί τη μελέτηενός περιστατικού εν τη εξελίξει του, παρέχοντας χρονολογημένες περιγραφές γεγονότων αναμειγμένες με την ανάλυσή τους, επικεντρώνοντας σε ατομικά ή ομαδικά δρώντα υποκείμενα προσπαθώντας να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα γεγονότα, εμπλέκοντας άμεσα τον ερευνητή στο υπό μελέτη γεγονός (Cohenetal., 2007).

Συμμετέχοντες

Με πρωτοβουλία της δασκάλας του μαθητή κατά τα τρία προηγούμενα έτη, ξεκίνησε η συνεργασία με τον δάσκαλο της τάξης και την ειδική βοηθό ΠΣ με στόχο τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός δίωρου εβδομαδιαίου προγράμματος προώθησης και ανάπτυξης φιλικών σχέσεων και καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων σε υπαίθριο εξωσχολικό χώρο και στο σπίτι του μαθητή της Δ΄και κατά την επόμενη σχολική χρονιά της Ε΄τάξης του Δημοτικού.

Σε αυτότο δίκτυο συνεργασίας συμμετείχε η πλειονότητα των μαθητών της Δ΄και κατά την επόμενη σχολική χρονιά της Ε΄τάξης που φοιτούσε ο μαθητής με ΔΑΦ/(AS) και για την εφαρμογή του ενημερώθηκαν και συνεργάστηκαν αρχικά οι γονείς τους, ενώ την δεύτερη χρονιά αναπτύχθηκαν συνεργασίες με τον σύλλογο γονέων του σχολείου, την κοινότητα μέσω ενός συλλόγου ΑμεΑκαι υποστηρίχτηκε από τον Δ/ντή του σχολείου και έναν εθελοντή γυμναστή.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας της συμμετοχικής παρατήρησης, όπου ο παρατηρητής εμπλεκόμενος στη διαδικασία διερεύνησης της περίπτωσης, συμμετέχει πλήρως σε όλες της δραστηριότητες της ομάδας, ως μέλος της με ειδικό ή μη ρόλο, με φυσικό τρόπο, επινοώντας ένα σχέδιο ταξινόμησης και καταχώρησης των υπό παρατήρηση συμπεριφορών (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Συγκεκριμένα τα δεδομένα προήλθαν από συμμετοχική παρατήρηση της ειδικής βοηθού της ΠΣ, του δασκάλου της Τάξης και της δασκάλας του μαθητή κατά τα τρία προηγούμενα έτη με βάση πρωτόκολλο παρατήρησης που συνδιαμορφώθηκε μετά από ελεύθερη συνεχή

παρατήρηση των παρατηρητών, διαπιστώνοντας το υψηλό ποσοστό συμφωνίας μεταξύ τους, που αντανακλούσε τον υψηλό βαθμό αξιοπιστίας των παρατηρήσεων.

Επίσης συγκεντρώθηκαν έγγραφα όπως ημερολόγιο δραστηριοτήτων του προγράμματος, το οποίο συνέτασσαν οι οργανωτές του, σημειώσεις που σχετίζονταν με το υπό έρευνα θέμα στο ημερολόγιο έρευνας, στοχαστικά ημερολόγια που τηρούσαν και οι τρεις ερευνητές καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, που αποτελούν γραπτές απεικονίσεις γεγονότων μέσα από την οπτική του συντάκτη τους, μέσα σε ένα χρονικό πλαίσιο. Η έκταση και η μορφή των ημερολογίων ποικίλει ως ανοργάνωτες αναφορές γεγονότων, ως σύντομες σημειώσεις υπό μορφή υπομνημάτων ή ως σημειώσεις αναστοχασμού και ενδοσκόπησης (Altrichteretal., 2001) που στη συγκεκριμένη μελέτη βοήθησαν τους ερευνητές μέσα από τις αναστοχαστικές συνομιλίες τους, να ελέγχουν τα δεδομένα, τις ερμηνείες και τα συμπεράσματά τους με την παράλληλη επιβεβαίωσή τους από τους συμμετέχοντες.

Για την ανάλυση των δεδομένων που ήταν συνεχής και ταυτόχρονη με τη συλλογή τους, ακολουθήθηκαν δύο στάδια το επαγωγικό και το συμπερασματικό (Erickson, 1986). Στην αρχή έγινε η οργάνωση των δεδομένων ανάλογα με τις διαφόρους μεθόδους συλλογής των και μετά από μελέτη εντοπίστηκαν τα επανεμφανιζόμενα θέματα. Έπειτα εντοπίστηκαν ενδείξεις που υποστήριζαν ή απέρριπταν αυτά τα θέματα. Στη συνέχεια τα δεδομένα ξαναοργανώθηκαν σε ευρύτερα θέματα και διατυπώθηκαν ισχυρισμοί με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα οι οποίοι και τεκμηριώθηκαν από τα παρακάτω δεδομένα.

Διαδικασία λειτουργίας του ενδοσχολικού δικτύου συνεργασίας

Το έναυσμα για την παρούσα έρευνα το έδωσε η διαπίστωση της σημαντικότητας των συνεργασιών που είχαν αναπτυχθεί τόσο μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών όσο και μεταξύ της μιας εκπαιδευτικού με την ειδική βοηθό της ΠΣ για την υλοποίηση αντίστοιχων προγραμμάτων. Έτσι οι συμμετέχοντες είχαν ήδη κοινούς κώδικες ανακυκλώνοντας εξελικτικά τις γνώσεις και τις κοινές εμπειρίες που είχαν.

Αρχικά κατά την έναρξη του ακαδημαϊκού έτους 2013-2014, συνεργαζόμενοι οι τρεις σχεδίασαν ένα σχέδιο δράσης το οποίο υπόκειτο σε συνεχή αξιολόγηση. Αφού τέθηκε η στοχοθεσία του προγράμματος, σχεδιάστηκε η ροή και το περιεχόμενό του. Με βάση τη σημαντικότητα της εκπαίδευσης των παιδιών στην φιλία (Salend, 2001) τέθηκε ως γενικός βασικός στόχος η προώθηση και ανάπτυξη φιλικών σχέσεων. Παράλληλα τέθηκε ως στόχος και η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών συμπεριλαμβανομένου και του μαθητή με ΔΑΦ/ AS λαμβάνοντας υπόψη ότι τα δίκτυα των συνομηλίκων (peernetworks), έχει βρεθεί ότι αναπτύσσουν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με αυτισμό και προωθούν την κοινωνική τους ενσωμάτωση (Kalyva&Avramidis, 2005).

Γι' αυτό αποφασίστηκε η οργάνωση δημιουργικών και καθαρά ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων. Τελούνταν κάθε Κυριακή απόγευμα με τη συμμετοχή 8-10 κάθε φορά επιλεγμένων με κυκλική σειρά διαδοχής παιδιών του τμήματος της Δ΄ τάξης, ήταν διάρκειας 2 ωρών και λάμβαναν χώρα σε εξωσχολικό περιβάλλον. Επιλέχθηκε ο ασφαλής και πρόσφορος προαύλιος χώρος του σπιτιού του μαθητή με ΔΑΦ/(AS) ως άτυπο περιβάλλον εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων οι οποίες αναπτύσσονται στα διαλείμματα και τις αθλητικές σχολικές δραστηριότητες (Αγγελίδης &Αβραамίδου, 2011).

Μετά τον ανωτέρω σχεδιασμό, κατά την διάρκεια της εβδομαδιαίας σχολικής ενημέρωσης των γονέων του τμήματος, ακολούθησε ενημέρωση από τον δάσκαλο της τάξης-ερευνητή στους γονείς των μαθητών της τάξης, ενθαρρύνοντας την συμμετοχή τους ώστε να εμπλακούν στην υλοποίηση του προγράμματος. Έπειτα ενημερώθηκαν από τον ίδιο και οι μαθητές. Αρχικά οι αντιδράσεις των γονέων ήταν αμήχανα επιφυλακτικές από άγνοια και φόβο για το άγνωστο και την ασφάλεια των παιδιών, αφού δεν υπήρχαν στενές φιλικές σχέσεις με το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή με ΔΑΦ/(AS).

Αντιθέτως εξαρχής υπήρξε ενθουσιώδης ανταπόκριση από όλα τα παιδιά, τα οποία προσδοκούσαν να έλθει η σειρά συμμετοχής τους. Τα ονόματα των συμμετεχόντων κάθε

φορά παιδιών ανακοινώνονταν κάθε εβδομάδα και οι γονείς τους λάμβαναν γνώση με έγγραφες προσκλήσεις που διαμοιράζονταν κάθε Δευτέρα στους μαθητές από την ειδική βοηθό ΠΣ με την συνδρομή του δασκάλου της τάξης. Οι έγγραφες προσκλήσεις επιστρέφονταν υπογεγραμμένες από τους γονείς ενημερώνοντας εάν υπήρχε κώλυμα, οπότε και γινόταν αντικατάσταση του συμμετέχοντος παιδιού. Έτσι με συχνότητα ανά δύο εβδομάδων περίπου, υπήρχε τακτική και συστηματική συμμετοχή όλων των μαθητών.

Μετά την τρίτη συνάντηση του προγράμματος και εντός της τάξης, σε ένα σχολικό διάλειμμα δόθηκε από κοινού το όνομα « Λέσχη ΦαγανοΠαιχνιδο Παρέα » και επιλέχθηκε το σύνθημα « Ένας για όλους και όλοι για έναν» που σηματοδοτούσε την έναρξη και το τέλος των συναντήσεων και την αίσθηση του «ανήκειν» στην ομάδα.

Την επόμενη σχολική χρονιά αυξήθηκαν τα μέλη του δικτύου, αφού το πρόγραμμα με συλλογική απόφαση των γονέων του τμήματος και με την διαμεσολάβηση και συνεργασία του συλλόγου γονέων & κηδεμόνων του σχολείου και του Δ/ντή του σχολείου μεταφέρθηκε στο χώρο του σχολικού Γυμναστηρίου, μετονομάστηκε σε «Λέσχη Παιχνιδοπαρέα» και εμπλουτίστηκε με αθλοπαιδιές με την συμμετοχή εθελοντών-γυμναστών δια μέσου ενός συλλόγου Αμεα από την κοινότητα.

Οι δραστηριότητες εμπλουτίστηκαν με προπόνηση ποδοσφαίρου και ο αριθμός των επιλεγόμενων με τον ίδιο τρόπο συμμετεχόντων κάθε φορά παιδιών, αυξήθηκε στα 15-17 με την συμμετοχή και των περισσοτέρων αδελφών των μαθητών του τμήματος της Ε΄ πλέον, τάξης. Παράλληλα σε κάποιες δραστηριότητες όπως πχ στο παιχνίδι «μήλα», εμπλέκονταν αυθόρμητα κάποιοι γονείς, οι οποίοι σταθερά πλέον παρακολουθούσαν με φυσική παρουσία τις δραστηριότητες από τις κερκίδες του Γυμναστηρίου.

Δημιουργίααίσθησης κοινής επιχείρησης και ταυτότητας μέσω της συνεργασίας

Καταγράφηκε μέσα από την παρατήρηση και τα ημερολόγια, η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου, τους μαθητές, των οικογενειών τους μέσω των γονέων και των αδελφών τους, του Δ/ντή, του συλλόγου γονέων του σχολείου και της κοινότητας μέσω ενός συλλόγου Αμεακαι των εθελοντών του, όπως αυτή ορίζεται κατά τους Cook&Friend(1991): « *Η συνεργασία μεταξύ προσώπων είναι ένα είδος άμεσης αλληλεπίδρασης μεταξύ δύο τουλάχιστον ατόμων που εθελοντικά έχουν προσφερθεί για την από κοινού λήψη αποφάσεων και την κοινή εργασία προς την κατεύθυνση επίτευξης ενός σκοπού*» (σελ. 6-9) και η οποία αναλύεται ως ακολούθως.

Σε εβδομαδιαίες δια ζώσης συναντήσεις του δασκάλου της τάξης και της ειδικής βοηθού, με βάση της σημειώσεις από την συμμετοχική παρατήρηση, συζητούνταν ανακύπτοντα θέματα, αναπροσαρμογές και διευθετήσεις που αφορούσαν την οργάνωση και εφαρμογή του προγράμματος κρατώντας ο καθένας αναστοχαστικά ημερολόγια παράλληλα με το ημερολόγιο της έρευνας και το ημερολόγιο των δραστηριοτήτων. Η συμμετέχουσα εκπαιδευτικός παρευρέθηκε σε κάποιες από τις συναντήσεις, ενώ ενημερωνόταν και επικοινωνούσε κατά βάση ηλεκτρονικά με τους άλλους συμμετέχοντες σε αυτές τις συναντήσεις. Και οι δύο εκπαιδευτικοί αφιέρωσαν εθελοντικά χρόνο πέρα από τα υπηρεσιακά τους καθήκοντα στην προετοιμασία του προγράμματος, στην αλληλοεπικοινωνία τους για την διευθέτηση των θεμάτων, που αφορούσαν τόσο την διαχείριση του προγράμματος όσο και την συνεργασία των μελών του δικτύου και στην συλλογή των δεδομένων μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης.

Ο σταθερός ενθουσιασμός και η εθελοντική συμμετοχή των παιδιών, η αυτόβουλη συμμετοχή με τη φυσική παρουσία των γονέων τους στις συναντήσεις των δραστηριοτήτων, η εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις δραστηριότητες, η σταθερή υποστήριξη του δασκάλου της τάξης με συζητήσεις εντός της Τάξης και με θετικές αναφορές στα αποτελέσματα της Λέσχης κατά την διάρκεια των πάγιων συλλογικών ενημερώσεων των γονέων του τμήματος, είχαν σαν αποτέλεσμα την σύσφιξη και δημιουργία σχέσεων αλληλεπίδρασης και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων, με αποτέλεσμα την αποδοχή όλων, ευρήματα που συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών ότι είναι

άκρως σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην συμμετοχή και επιτυχημένη συμπερίληψη των μαθητών με AS (McGregor&Campell, 2001).

Την δεύτερη χρονιά η εμπλοκή και αλληλεπίδραση των γονέων και των μαθητών – συμπεριλαμβανομένου του μαθητή με ΔΑΦ- ήταν αμεσότερη. Σε άτυπη συνάντηση των γονέων στο προαύλιο του σχολείου μέσα από ένα καταιγισμό ιδεών αποφασίστηκε για την επίτευξη της Λέσχης η προσπάθεια μεταφοράς της στο Γυμναστήριο του σχολείου, ο εμπλουτισμός των δραστηριοτήτων με αθλήματα και η συμμετοχή και των αδελφών των συμμαθητών του τμήματος που το επιθυμούσαν. Ερωτηθέντα τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια επέλεξαν κατά πλειοψηφία το ποδόσφαιρο. Στο στάδιο αυτό ενθαρρύνονταν οι συγκρούσεις ιδεών αλλά όχι ατόμων λαμβάνοντας υπόψη ότι «η ανάπτυξη πολλών και διαφορετικών μεταξύ τους ιδεών αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή μίας καινοτομίας» σύμφωνα με τον Fullan (2003) όπως αναφέρεται στις Σύβακα&Γκινούδη (2014, σελ. 156).

Αντιπροσωπεία γονέων της τάξης αποτάθηκαν στο σύλλογο γονέων & κηδεμόνων και με την στήριξη του συλλόγου αιτήθηκαν από τον Δ/ντή την χρήση του Γυμναστηρίου για 2 απογευματινές ώρες κάθε Σάββατο. Ο Δ/ντής αφού ενημερώθηκε για την στοχοθεσία του προγράμματος και τα μέλη του δικτύου συνεργασίας, το οποίο είχε την ευθύνη υλοποίησης του προγράμματος, ενέκρινε άμεσα την χρήση του Γυμναστηρίου ορίζοντας ως υπεύθυνη την μητέρα του μαθητή με εεα, η οποία αν και δεν είχε πλέον την ιδιότητα της ειδικής βοηθού, παρέμενε βασική οργανώτρια της Λέσχης και ερευνήτρια της παρούσας μελέτης. Παράλληλα με αίτημα της μητέρας προς ένα τοπικό σύλλογο Γονέων, Κηδεμόνων και Φίλων Ατόμων με Αυτισμό από την κοινότητα, αναζητήθηκε και παρασχέθηκε εθελοντής με εξειδίκευση στο ποδόσφαιρο, όντας Διαιτητής ποδοσφαίρου.

Η ανάπτυξη της αίσθησης της κοινής επιχείρησης και ταυτότητας διαφαίνεται και μέσα από τα αιτήματα των γονέων για αύξηση της συχνότητας συμμετοχής των παιδιών. Επίσης φαίνεται μέσα από τις αυτόβουλες προσφορές για την κάλυψη των εδεσμάτων που καταναλώνονταν και του κόστους αυτών από όλες τις μητέρες. Στο τέλος της χρονιάς δηλώθηκε ένθερμα η διάθεση όλων των γονέων και των παιδιών για την συνέχιση της Λέσχης κατά την επόμενη χρονιά.

Στην πρώτη συνάντηση της Λέσχης την δεύτερη χρονιά συναποφασίστηκε με συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων η μετονομασία της σε «Λέσχη Παιχνιδοπαρέα».

Κατά την έναρξη της δεύτερης χρονιάς, μετά από μια αρχική συνάντηση των ερευνητών της παρούσας μελέτης και συμμετεχόντων στο δίκτυο συνεργασίας, επανασχεδιάστηκε η λειτουργία της Λέσχης και ενημερώθηκαν οι γονείς για να συμμετέχουν και αυτοί στην οργάνωση.

Την επίλυση προβλημάτων που προέκυψαν αργότερα σχετικά με τη χρήση του χώρου του Γυμναστηρίου, επιλήφθηκαν και διεκπεραίωσαν άμεσα με στόχο την επίτευξη της διατήρησης της Λέσχης, τόσο ο Δ/ντης , ο οποίος ενημερώνεται σταθερά για την πορεία της Λέσχης, όσο και ο σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου.

Οι ερευνητές της μελέτης παραμένουν συντονιστές του δικτύου και του προγράμματος.

Συμπερίληψη του μαθητή με ΔΑΦ/(AS)

Το ASαποτελεί μια «καλής λειτουργικότητας» κατάσταση του Φάσματος του Αυτισμού. Άτομα με ASπαρουσιάζουν δυσκολίες στην επικοινωνία με τους άλλους, στη ρύθμιση της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης, στη διατήρηση φιλιών και ομάδων(Attwood, 2003).Τα περισσότερα άτομα με AS ενώ επιθυμούν να είναι κοινωνικά ενεργά, εντούτοις επειδή δεν μπορούν να κατανοήσουν τους άγραφους κανόνες και τις νόρμες που διέπουν την κοινωνικοποίηση του ατόμου, μένουν παραγκωνισμένα και κοινωνικά αποξενωμένα με κίνδυνο να περιθωριοποιούνται (NationalAutisticSociety, 2007).

Ο μαθητής αρχικά με βάση τα δεδομένα από τα πρωτόκολλα παρατήρησης, αρνιόταν να συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες, λόγω της έντονης κούρασης που βίωνε από τον καταιγισμό και την επεξεργασία κοινωνικών πληροφοριών και συναισθημάτων που

δεχόταν. Σταδιακά αποκτώντας κατανόηση των κοινωνικών συνθηκών και αυτοπεποίθηση συμμετείχε με ενθουσιασμό καθ' όλη τη διάρκεια σε όλες τις δραστηριότητες.

Μέσω των δομημένων ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων του ενδοσχολικού δικτύου εκτός της αίθουσας διδασκαλίας, δόθηκε η δυνατότητα ο μαθητής να αλληλογνωριστεί και να αλληλεπιδράσει τόσο με τους συμμαθητές του όσο και με τους γονείς τους και τα αδέλφια τους, γεγονός που οδήγησε στην ανάπτυξη σχέσεων συμπάθειας και αλληλοαποδοχής που αποτελούν βασικά στοιχεία της συμπερίληπτικήςδιαδικασίας(Booth&Ainsow, 2011).

Σύμφωνα δε με τα δεδομένα, τα παιδιά (οι συμμαθητές του και τα αδέλφια τους) που είχαν πληροφόρηση και συμμετείχαν στις δραστηριότητες αυτές, είχαν προθυμία να αλληλεπιδράσουν μαζί του και στην αυλή του σχολείου κατά το σχολικό ωράριο, γεγονός που καταγράφεται ως συνέπεια και σε ευρήματα άλλων ερευνών (Sasso, Simpson&Novak, 1985), ενδυναμώνοντας έτσι την διαδικασία της συμπερίληψής του.

Σημαντικό δεδομένο αποτέλεσε περαιτέρω η καλλιέργεια προσωπικής φιλίας του μαθητή με ΔΑΦ με μια συμμαθήτριά του, ως απόρροια των φιλικών επαφών τους στα πλαίσια των δραστηριοτήτων του δικτύου, εύρημα που έχει καταγραφεί και σε έρευνα των Whitakeretal. (1998), προωθώντας έτσι περαιτέρω την διαδικασία συμπερίληψης του μαθητή μέσω της ανάπτυξης των κοινωνικών του δεξιοτήτων.

Αποτελέσματα

Οι ερευνητές της παρούσας μελέτης παρατηρώντας τον κίνδυνο κοινωνικής περιθωριοποίησης παιδιού με εεα ανέπτυξαν και εφάρμοσαν μέσω ενός ενδοσχολικούδικτύου συνεργασίας, συμπεριληπτικές πρακτικές μέσα από ένα πρόγραμμα προώθησης φιλικών σχέσεων σε ένα τμήμα τηςΔ΄ και κατά την επόμενη σχολική χρονιά της Ε΄ τάξης Δημοτικού, όπου φοιτούσε το παιδί μεΔΑΦ/AS.

Από τα ευρήματα διαφάνηκε η αλληλεπίδραση και η συνεργασία που αναπτύχθηκε μέσα από την δυνατότητα αλληλογνωριμίας του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τόσο με τους συνομηλίκους του και τα αδέλφια τους, όσο και με τους ενήλικες γονείς τους, κατά την διάρκεια ψυχαγωγικών δράσεων εκτός και εντός του σχολικού χώρου.

Απόρροια της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας αποτέλεσε η καλλιέργεια σχέσεωναλληλοαποδοχής και συμπάθειας με επέκταση της επικοινωνίας των συνομηλίκων και των αδελφών τους με το μαθητή με ΔΑΦ μέσα στον προαύλιο χώρο του σχολείου, κατά την διάρκεια των διαλειμμάτων.

Περαιτέρω δόθηκε η δυνατότητα στον μαθητή με δυσκολίες στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων και στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων, να αναπτύξει φιλία με μια εκ των συμμαθητριών του.

Από τα παραπάνω τεκμηριώνεται η υλοποίηση συμπεριληπτικής διαδικασίας για τον μαθητή με ΔΑΦ στα κοινωνικά δρώμενα εντός και εκτός του σχολείου, μέσα από τις δράσεις του ενδοσχολικού δικτύου, με την κάλυψη των δεικτών που αναφέρονται στο πλαίσιο προσδιορισμού της Συμπερίληψης "IndexforInclusion" (Booth&Ainsow, 2011) : Οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι μαθητές και η τοπική κοινότητα συνεργάστηκαν με αισθήματα αλληλεγγύης και σεβασμού προς όλους συμπεριλαμβανομένου του μαθητή με ΔΑΦ. Το σχολείο μέσω του Δ/ντή, του συλλόγου γονέων και του προσωπικού του ενθάρρυνε τη διασύνδεση των ανθρώπων μέσα από την επίτευξη κοινών δράσεων, συνδέοντας την εξωσχολική με την ενδοσχολική ζωή των παιδιών.

Σχετικά με τους περιορισμούς της έρευνας αναφερόμαστε στο περιορισμένο δείγμα μόνο ενός σχολείου και στην πιθανή μεροληψία των ερευνητών επειδή συμμετείχαν και οι ίδιοι στην υλοποίηση του προγράμματος. Σε αντιστάθμιση αυτής της αδυναμίας χρησιμοποιήθηκαν πολλά και διαφορετικά εργαλεία συλλογής δεδομένων(Στασινός, 2013), όπως σημειώσεις από συμμετοχική παρατήρηση, ημερολόγιο δραστηριοτήτων του προγράμματος,σημειώσεις από το ημερολόγιο έρευνας, στοχαστικά ημερολόγια των ερευνητών.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης διερευνήθηκε η λειτουργία ενός ενδοσχολικού δικτύου συνεργασίας για την υλοποίηση συμπεριληπτικών πρακτικών μέσω προγραμμάτων ανάπτυξης φιλικών σχέσεων, με στόχο την συμπερίληψη μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκεςΔΑΦ/(AS).

Από την μελέτη προκύπτει ότι από την λειτουργία του ενδοσχολικού δικτύου συνεργασίας προωθήθηκε η διαδικασία συμπερίληψης του μαθητή, μέσα από την δημιουργία μιας κοινότηταςμέσα και έξω από τα σχολικά όρια, όπου όλοι ήταν ευπρόσδεκτοι, συμμετείχαν και συνεργάζονταν με αλληλοσεβασμό στην ετερότητα του καθενός και στις δημοκρατικές διαδικασίες, στοιχεία που συνθέτουν την έννοια της Συμπερίληψης σύμφωνα με το “IndexforInclusion” (Booth&Ainsow, 2011).

Επιπροσθέτως διαφάνηκε η θετική αποτελεσματικότητα των συμπεριληπτικών πρακτικών προώθησης φιλιών, που ανέπτυξε συνεργατικά το ενδοσχολικό δίκτυο, στην συμπερίληψη του μαθητή με εεα, όπως καταγράφεται και στη βιβλιογραφία (Χατζηαγγελή, κ.ά., 2011). Παρά τη αρχική του άρνηση να συμμετέχει στις κοινωνικές δραστηριότητες λόγω των κοινωνικών δυσκολιών του και την διαπιστούμενη μοναχικότητά του λόγω της κόπωσής του, μέσα από την συνύπαρξη, αλληλεπίδραση και συνεργασία με συνομηλίκους του παρατηρήθηκε αύξηση της συμμετοχής του σε κοινωνικά δρώμενα λόγω της καλλιέργειας των κοινωνικών του δεξιοτήτων αλλά και της αποδοχής του από τους συνομηλίκους, τους αδελφούς και τους γονείς τους, γεγονός που έχει καταγρφεί και σε άλλες έρευνες (Hanbury, 2005).

Αυτή η εργασία αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης από μια έρευνα σε ένα μόνο σχολείο. Σκοπό έχειτην κατανόηση και περιγραφή της λειτουργίας των ενδοσχολικών δικτύων συνεργασίας, με την καταγραφή εμπειρικής μαρτυρίας, για την αξιοποίησή τους στην σχολική πράξη. Τα ευρήματα της έρευνας αυτής μπορεί να βοηθήσουν όσους ασχολούνται με αυτό το θέμα, να στοχαστούν επί των δικών τους τρόπων εργασίας με σκοπό την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Επίσης μπορεί να δώσουν το έναυσμα για περαιτέρω έρευνες που θα αφορούν την ανάπτυξη του θεσμού των ενδοσχολικών δικτύων συνεργασίας και θα διασφαλίζουν επαρκή μαρτυρία για την υιοθέτηση αξιόπιστων στρατηγικών στα σχολεία.

Αναφορές

Ainscow, M., Booth, T., &Dyson, A. (2006).*Improving schools, developing inclusion*.London: Routledge

Altrichter, H., Posch, P., &Somekh, B. (2001).*Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μιαεισαγωγήστιςμεθόδουςτηςέρευναςδράσης.* (Μ. Δεληγιάννη, μετάφραση).Αθήνα :Μεταίχμιο.

Attwood, T. (2003).Cognitive behaviour therapy. In L. H. Willey (ed.), *Asperger syndrome in adolescence: living with the ups, the downs and things in between* (pp. 38-68). Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers.

Booth, T.,&Ainscow, M. (2011) *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3rd ed). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Chapman, C.,&Allen, T. (2006).Collaborative reform from schools in difficulty.*Improving Schools* 9(3), 291-301.

Cohen, L., Manion, L., &Morrison, K. (2007).*Μεθοδολογίαεκπαιδευτικήςέρευνας.*(Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου,μετάφραση). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπηέκδοση, 2000).

Cook, L., & Friend, M. (1991).Principles for the practice of collaboration in schools. *Preventing School Failure,* 35 (4), pp.6-9.

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching, in: M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York, NY, Macmillan.
Hanbury, M. (2005). *Educating Pupils with Autistic Spectrum Disorders; A Practical Guide.*London: Paul Chapman Publishing.
Kalyva, E.,&Avramidis E. (2005). Improving Communication Between Children with Autism and Their Peers Trough the 'Circle of Friends': A small-scale Intervention Study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 253-261.
McGregor, E., &Campell, E. (2001).*The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools.Autism* , 5(2), pp. 189-207.
National Autistic Society (2007).*Statistics: how many people have autistic spectrum disorders.*Ανάκληση από http://www.nas.org.uk/nas/jsp/polopoly.jsp?d=235&a=3527
Salend, S.J. (2001). *Creating inclusive classrooms. Effective and reflective practices* (4th ed.), New York: Merrill Prentice Hall.
Sasso, G.M., Simpson, R.L., & Novak, C.G. (1985).Procedures for facilitating integration of autistic children in public school settings.*Analysis andIntervention in Developmental Disabilities, 5*, 233-246.
UNESCO (1994).*The Salamanca statement and framework for action on secial needs education. Raris*: UNESCO.
Whitaker, P., Barratt, P., Joy, H., Potter, M., & Thomas, G. (1998). Children with autism and peer support: using "circles of friends". *BritishJournalofSpecialEducation, 25*, 60-64.
Αγγελίδης, Π. (2011). Η δραστικότητα των μικρών εσωτερικών δικτύων συνεργασίας για τη σχολική βελτίωση. Στο Π.Αγγελίδης(Επιμ.),*Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*(σελ.101-130).Εκδόσεις: Διάδραση.
Αγγελίδης, Π.,&Αβρααμίδου, Λ. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο Αγγελίδης, Π. (Επιμ.) *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης.* Εκδόσεις: Διάδραση.
Αρβανίτη, Ε. (2013). Εκπαιδευτικές κοινότητες πρακτικής και επαγγελματική μάθηση στο νέο σχολείο. *ΕπιστημονικόΕκπαιδευτικόΠεριοδικό «εκπ@ιδευτικόςκύκλος»,1*, 14.
Βλάχου, Α. (2007). Σχολική ένταξη και συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Στο Σ. Μαυροπούλου (Επιμ), *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού:Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις*(σελ19-37).Βόλος : ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΓΡΑΦΗΜΑ.
Κοτίνη, Ι.,& Τζελέπη, Σ. (2014). Τα δίκτυα μάθησης που οργανώνονται με τη χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών συμβάλλουν στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών. *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας . Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη.*
Ανάκτηση στις 10/4/2015 από .http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/index.html
Μαυροπούλου, Σ. (2007). Χαρακτηριστικά των μαθητών στο αυτιστικό φάσμα. Στο Σ. Μαυροπούλου (Επιμ.). *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά Ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις* (σελ. 53-77). Βόλος. Εκδόσεις : Γράφημα.
Παπαναστασίου, Ε., & Παπαναστασίου, Κ. (2014).*Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (2ηέκδ.). Λευκωσία.
Πέτρου, Α. (2009). Εκπαιδευτική ισότητα, δικαιοσύνη και ηθική της συμπερίληψης. Στο: Π. Αγγελίδης (Επιμ.),*Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων: Σχέση Αμφίδρομη*.(σελ. 52-70) Αθήνα : Ατραπός.
Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα. Εκδόσεις: Παπαζήση.
Σύβακα, Τ.,&Γκινούδη, Α. (2014). Ο ρόλος του δ/ντή σχολικής μονάδας στις διασχολικές συνεργασίες- μέσα από μελέτη περίπτωσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων.* 2,153-162.

Χατζηαγγελή, Μ.,Κωστή, Α., Χατζησωτηρίου, Χ., & Αγγελίδης, Π. (2011).Η συμπεριληπτικότητα της διαπολιτισμικότητας: Πρακτικές απάμβλυνσης της περιθωριοποίησης των αλλοδαπών και παλλινοστούντων παιδιών. Στο Π.Αγγελίδης(Επιμ.),*Παιδαγωγικές της συμπερίληψης* (σελ.383-407).Εκδόσεις: Διάδραση.

Ένταξη μαθητή με σύνδρομο Άσπεργκερ στο Γυμνάσιο . Μελέτη περίπτωσης

Καραμανέ Χρύσα
Δασκάλα, 33ο Δημοτικό σχολείο Λάρισας, DEA,Universite Denis Diderot, Paris VII
chrkar@hotmail.gr

Μιχαηλίδου Ευθυμία
Θεολόγος Μουσικοπαιδαγωγός, MSc, Ε.Α.Π
efimichailidou@hotmail.com

Μπαλωτή Φοίβη
Χημικός, 11ο Γυμνάσιο Λάρισας, MSc, ΠΘ.
fiibaa@yahoo.gr

Περίληψη

Πρόκειται για Μελέτης Περίπτωσης με την οποία διερευνάται η αποτελεσματικότητα ένταξης στο γυμνάσιο μαθητή με σύνδρομο Asperger. Σε δύο σχολικά έτη έγινε καταγραφή των δυσκολιών που συναντά ο μαθητής στους σημαντικούς τομείς που αφορούν στην οργάνωση της σχολικής πραγματικότητας του γυμνασίου. Παρουσιάζονται οι εναλλακτικές λύσεις που χρησιμοποιήθηκαν και διευκόλυναν το μαθητή να αντιμετωπίσει τις αισθητηριακές δυσκολίες και τις κοινωνικές του ιδιαιτερότητες. Οι εναλλακτικές αυτές λύσεις πιθανόν να αποδειχτούν χρήσιμες και για την επιτυχή σχολική προσαρμογή άλλων μαθητών με διαταραχές που εμπίπτουν στο φάσμα του αυτισμού.

Λέξεις κλειδιά : Οργάνωση Σχολικής Πραγματικότητας, Διαφοροποιημένη διδασκαλία, παράλληλη στήριξη, αυτισμός

Εισαγωγή

Η μελέτη περίπτωσης που διερευνάται στη παρούσα εργασία έλαβε χώρα στο 11ο Γυμνάσιο Λάρισας. Συμμετείχε η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης (ΕΜ), η χημικός του σχολείου(ΦΜ) και η μητέρα του μαθητή (ΧΚ).Κανείς από τους συμμετέχοντες δεν είναι εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής. Παρουσιάζεται μια πρόταση βασισμένη στην εμπειρία των ερευνητριών και στην πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου και σ’αυτό το πλαίσιο αξιολογείται.

Θεωρητικό μέρος

Το σύνδρομο πήρε το όνομά του από το Αυστριακό παιδίατρο Hans Asperger, ο οποίος, το 1944, μελέτησε στην πρακτική του παιδιά με περιορισμένη ικανότητα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η σύγχρονη αντίληψη του συνδρόμου Asperger καθιερώθηκε το 1981 και τα κριτήρια διάγνωσης τυποποιήθηκαν στις αρχές του 1990. Σύνδρομο Asperger είναι ο όρος που χρησιμοποιείται για τη περιγραφή της πιο ήπιας και λειτουργικότερης μορφής του λεγόμενου φάσματος των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών, ή αλλιώς του αυτιστικού φάσματος. Μοιάζει με την αυτιστική διαταραχή στο γεγονός ότι παρατηρείται ποιοτική έκπτωση στην κοινωνικότητα, στα ενδιαφέροντα και στις δραστηριότητες, ενώ διαφέρει από αυτήν στο ότι δεν υπάρχει κλινικά σημαντική καθυστέρηση στη γλώσσα. (Lorna Wing, 1995).

Προφίλ του μαθητή

Ο μαθητής μας είναι ένα παιδί με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Φοιτά στη γ' γυμνασίου. Έχει ένα ικανοποιητικό γνωστικό επίπεδο. Στην Β' Γυμνασίου ο βαθμός του ήτανε 18,2. Είναι ένα παιδί με ιδιαίτερο ταλέντο στις ξένες γλώσσες. Μιλάει αγγλικά και γαλλικά με περισσότερη διάθεση απ'ότι τα ελληνικά. Διαπιστώνεται ποιοτική έκπτωση στην κοινωνικότητά του, όπως εκδηλώνεται με τα παρακάτω: 1. Σημαντική μείωση χρήσης πολλαπλών μη λεκτικών συμπεριφορών (έκφρασης προσώπου, βλεμματικής επαφής, στάσεων σώματος και χειρονομιών). 2. Δυσκολία δημιουργίας σχέσεων με συνομηλίκους που το αναπτυξιακό τους επίπεδο να συνάδει. 3. Έλλειψη αναζήτησης για κοινά ενδιαφέροντα με άλλα άτομα. 4. Μειωμένη κοινωνική ή συναισθηματική αμοιβαιότητα. Εκδηλώνει επίσης επαναλαμβανόμενη και στερεότυπη συμπεριφορά-ενδιαφέροντα και δραστηριότητες: επαναλαμβανόμενοι κινητικοί μαννιερισμοί (για παράδειγμα «πέταγμα» ή συστροφή χεριών-δακτύλων ή ολόκληρου του σώματος) ή επίμονη ενασχόληση με μέρη αντικειμένων. Έχει επίσης αρκετές δυσκολίες σ'ότι αφορά τη λεπτή του κινητικότητα.

Αισθητηριακά τον ενοχλούν ιδιαίτερα κάποιοι θόρυβοι. Όσον αφορά τη σχολική πραγματικότητα, καθόλου δεν τον ενοχλούν οι θόρυβοι του διαλείμματος, όμως υποφέρει από τους συνηθισμένους θορύβους δυνατές ομιλίες, γέλια κλπ μέσα στην τάξη. Σ'αυτό το πεδίο, όσο εκπαιδεύεται εκτός και εντός της σχολικής τάξης στην κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας τόσο μειώνεται η ευαισθησία του. Έχει εκπαιδευτεί από την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης ότι η συζήτηση σε ώρα μαθήματος ή τα αστεία είναι «διάλειμμα» Είναι ένα παιδί που απολαμβάνει την παρέα των συμμαθητών του, χρειάζεται όμως απαραίτητα καθοδήγηση για να το καταφέρει.

Ο μαθητής μας φοιτά στο 11° γυμνάσιο. Επιλέχτηκε αυτό το γυμνάσιο που είναι στη συνοικία στην οποία βρίσκεται και το 33° δημοτικό όπου φοίτησε, ενώ στην συνοικία διαμένει και ο μαθητής. Έτσι διευκολύνεται η επικοινωνία με τους συμμαθητές εκτός του σχολικού ωραρίου, αλλά και η αυτονομία του. Ο μαθητής φοιτά με ιδιωτική παράλληλη στήριξη. Επιλέχτηκε από τους γονείς η ιδιωτική παράλληλη στήριξη γιατί δυσκολεύεται ιδιαίτερα στην κοινωνική κατανόηση καταστάσεων, την πρωτοβουλία στη προσέγγιση συμμαθητών και την αυτοοργάνωση στην τάξη και έξω από αυτή. Επίσης προσφέρει μία σταθερότητα απαραίτητη στο μαθητή μας.

Μετάβαση στο γυμνάσιο

Μια μεγάλη ανησυχία για όλους όσους εμπλεκόμαστε στην εκπαίδευση του μαθητή ήταν η μετάβαση στο γυμνάσιο. Ήταν άγνωστος ο χώρος, τα πρόσωπα, αρκετά γνωστικά αντικείμενα και περισσότεροι οι συμμαθητές.

Η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο συνοδεύτηκε από μια προσπάθεια σε συνεργασία με το ΚΕΔΔΥ και την υπεύθυνη της Β'θμιας, ώστε αυτή να είναι οργανωμένη. Ο μαθητής έφερε διάγνωση από το ΚΕΔΔΥ σχετικά με τη σχολική του ετοιμότητα. Ενημέρωσε η μητέρα και ο δάσκαλος της ΣΤ' τάξης το Μάιο το Διευθυντή του Γυμνασίου και το Σεπτέμβρη το σύλλογο διδασκόντων για το προφίλ του παιδιού. Οργανώθηκαν επισκέψεις το τελευταίο τρίμηνο της Στ τάξης στο χώρο του γυμνασίου.

Επισκεφτήκαμε την τάξη του, διάλεξε ακόμα και τη θέση που θα καθίσει. Επίσης, ενημερωθήκαμε από το διευθυντή ποιοι συμμαθητές θα ήταν στο ίδιο τμήμα μαζί του. Όλες αυτές οι δραστηριότητες είχαν στόχο την μείωση του άγχους. Ακόμα ο Μαθητής λέει: Θυμάσαι που είχαμε πάει στο γυμνάσιο και ο διευθυντής μου είχε δείξει την τάξη μου;

Προμηθευτήκαμε από πριν τα βιβλία της Α Γυμνασίου και εξοικειωθήκαμε με το περιεχόμενο μαθημάτων που δεν υπάρχουν στο Δημοτικό.

Η παράλληλη στήριξη ήταν το ίδιο πρόσωπο από την Ε' Δημοτικού μέχρι και τη Β' Γυμνασίου. Αυτή η συνέχεια πρόσφερε ασφάλεια και μία αίσθηση ρουτίνας που είναι απαραίτητη στο μαθητή μας και ήταν ο «διερμηνέας» για τους εκπαιδευτικούς για συμπεριφορές όπως στερεοτυπίες, αισθητηριακή ευαισθησία τον πρώτο καιρό.

Επίσης η παράλληλη στήριξη εξοικείωσε το μαθητή με έννοιες καινούριες και γι΄ αυτό πηγή άγχους για το μαθητή όπως: κενό, αλλαγή εκπαιδευτικού, απουσιολόγιο, διαφορετικό ωράριο, διαφορετικοί συμμαθητές. Επίσης με την ίδια λογική το καλοκαίρι είδαμε τα βιβλία της Α' γυμνασίου στα καινούρια αντικείμενα Αρχαία, Οικιακή οικονομία, βιολογία.

Επίσης πολύ σημαντικός είναι για το μαθητή ο ρόλος του προγράμματος. Πρόγραμμα ημερήσιο, εβδομαδιαίο αλλά και άποψη όλου του σχολικού έτους. Επίσης σημαντικό είναι να έχει πρόγραμμα για τις μέρες που δεν υπάρχει πρόγραμμα, όπως την εβδομάδα πριν από τις εξετάσεις και τις μέρες των εξετάσεων. Το πρόγραμμα διευκολύνει ιδιαίτερα τα παιδιά με αυτισμό γιατί δίνει μια έννοια προβλεψιμότητας στην καθημερινότητα και μειώνει το άγχος (Faherty, C.Τι σημαίνει για μένα, 2003, Gray, C, and White, A.L.,2003).

Η υπεύθυνη εκπαιδευτικός του ΚΕΔΔΥ για τη Β'θμια επισκέφτηκε το σχολείο και έδωσε διευκρινίσεις και για τον τρόπο εξέτασης και για την αντιμετώπιση όλων των δυσκολιών του μαθητή στην τάξη. Στη Β' και Γ' γυμνασίου είναι πολύ σημαντικό ότι υπάρχει η ίδια βασική ομάδα καθηγητών, που μπορούν πια να ενημερώνουν τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Στη Γ Γυμνασίου, εκτίμηση όλων μας πια είναι ότι το σύνδρομο Asperger έχει ενταχθεί στη ρουτίνα του 11^{ου} γυμνασίου.

Το διάλειμμα στο γυμνάσιο

Στο Γυμνάσιο υπάρχει ένα διάλειμμα κάθε 45 λεπτά. Αυτό φαίνεται να ευνοεί το μαθητή, καθώς είναι μικρότερος ο χρόνος παραμονής στην πολύ κουραστική γι αυτόν αισθητηριακά τάξη.(Γκονέλα Ελένη,2006). Ο χρόνος των διαλειμμάτων είναι πολύ περιορισμένος (5΄ ή 10΄). Είναι για το μαθητή ο χρόνος που χρειάζεται για να αποφορτιστεί, να ηρεμήσει και να μπορέσει ν' ακολουθήσει το πρόγραμμά του.

Στο σχολείο υπάρχει το «παγκάκι της παρέας» στο οποίο συγκεντρωνόμαστε σε περίπτωση κάποιου κενού ή διαγωνίσματος και αναπτύσσουμε διάφορα θέματα που απασχολούν τα παιδιά. Η προετοιμασία όμως από το σπίτι σε δομημένη συζήτηση δεν είναι πια απαραίτητη, εκτός όταν βλέπουμε ότι υπάρχει κάποιο καινούριο θέμα που δεν μπορεί να διαχειριστεί. Τα παιδιά εκτιμούν τον ευγενικό χαρακτήρα του και το ομολογουμένως πρωτότυπο χιούμορ του.

Ακόμα κι αν το θέμα της συζήτησης είναι πολύπλοκο (π.χ. κουτσομπολιό για καθηγητές), φροντίζουμε να κάθεται καθόμαστε κοντά και να ακούει. Επίσης γίνεται προσπάθεια από της συνοδό να δομεί κατά κάποιο τρόπο τη συζήτηση με ερωτήσεις. Αν και δε καταφέρνει ακόμα να παίρνει μέρος σε αδόμητη συζήτηση, συχνά είναι πολύ καλός στις εύστοχες ατάκες που κερδίζουν το ενδιαφέρον της παρέας.

Επίσης τον διευκολύνει να συζητά καθιστός με τα παιδάκια αντί να είναι όλοι όρθιοι. Τότε δεν μπορεί να διαχειριστεί το άγχος του και απαντάει περπατώντας, δείχνοντας την πλάτη του. Και αυτό δεν διευκολύνει την επικοινωνία. Αυτό προσπαθούμε να διδάξουμε τώρα. Ο συμμαθητής να μπορεί να βλέπει τα χείλη μου όταν απαντώ.

Σε μέρες έντασης αποφορτίζεται περπατώντας στο προαύλιο μόνος. Βλέπουμε όμως ότι αρκετές φορές τον ακολουθούν οι συμμαθητές. Το σημαντικό είναι ότι οι συμμαθητές του έχουν κατανοήσει τι σημαίνει για το μαθητή δεν θέλω να μιλάω. Οπότε είναι μια

ενδιαφέρουσα εικόνα: Συνοδοιπόροι ναι, συνομιλητές όχι. Προέκταση του διαλείμματος είναι οι ώρες των κενών και της γυμναστικής όπου τα παιδιά αλληλεπιδρούν κοινωνικά.

Οργάνωση ελεύθερου χρόνου

Επισημαίνεται συχνά πόσο η οργάνωση (δόμηση) στα διάφορα περιβάλλοντα βοηθά τη μείωση του άγχους αλλά και την κοινωνική αλληλεπίδραση.

Από την Πέμπτη δημοτικού μέχρι την Α Γυμνασίου οργανωνόταν στο σπίτι του μαθητή κάθε Σάββατο για ένα δίωρο η Λέσχη. Δηλαδή συγκέντρωση ομάδας μαθητών, που πραγματοποιούνταν στο σπίτι του Μαθητή. Εκεί εντάσσονταν διαφορετικά παιχνίδια, μουσικοκινητικά (π.χ. μουσικά πάζλ, παιχνίδια με μπάλα, μπάσκετ, βόλεϊ, παιχνίδια παρατηρητικότητας, επιτραπέζια (ιδιαίτερα picture ka και trivial pursuit ήταν τα αγαπημένα τους και παντομίμα).

Στη Λέσχη συμμετείχαν όλοι οι συμμαθητές του μαθητή. Την άνοιξη και το φθινόπωρο οι ομάδες ήταν πολύ μεγαλύτερες γιατί ενωνόταν με τα παιδιά της γειτονιάς και παίζαμε όλοι μαζί.

Η Λέσχη ήταν σημαντική γιατί σε συνδυασμό με το διάλειμμα στο σχολείο, βοήθησε τα παιδιά να γνωρίσουν το Μαθητή και σε ένα άλλο περιβάλλον απ’αυτό της τάξης.

Στο γυμνάσιο συνεχίσαμε τη λέσχη μόνο στην Α Γυμνασίου, διαφοροποιώντας τις δραστηριότητές μας. Τη θέση των παιχνιδιών είχαν πάρει οι ταινίες στο σπίτι, τα επιτραπέζια παιχνίδια, ο κινηματογράφος και οι βόλτες για χυμό ή σοκολάτα τα Σαββατόβραδο.

Προσπαθούμε πια να ενδυναμώσουμε τη σχέση με κολλητούς του μαθητή που ο ίδιος έχει επιλέξει. Σ’αυτές τις εξόδους, το παιδί συνοδεύεται από την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης που ξέρει πια τα ενδιαφέροντα όλων, την οργάνωση του περιβάλλοντος και να εκμεταλλεύεται το ψυχαγωγικό κομμάτι προς όφελος της εκπαίδευσης του παιδιού, καθώς είναι η 4η χρονιά που είναι με το Μαθητή. Επίσης οι συμμαθητές συμμετέχουν μαζί του στο πρόγραμμα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων με δομημένες δραστηριότητες (friends play),αλλά και στη θεραπευτική ιππασία κάθε Σάββατο.

Έτσι ο μαθητής έχει κατακτήσει έναν πάρα πολύ σημαντικό στόχο: έχει έναν κολλητό. Μοιράζονται τα ενδιαφέροντα για τους υπολογιστές, τα λέγκο, τα βιβλία.

Σημαντικές επίσης, ήταν και στο γυμνάσιο οι ομαδικές εργασίες που ανέθεταν οι εκπαιδευτικοί (εν προκειμένω η ΦΜ) στα μαθήματα της χημείας, της βιολογίας και της γεωγραφίας στο γυμνάσιο. Έτσι, είχε την ευκαιρία να συμμετέχει στην ομάδα αλλά και να αξιοποιήσει τις γνώσεις του στον υπολογιστή προς όφελος της ομάδας. Επίσης, παρουσίαζε ο ίδιος την εργασία, γεγονός που συνέβαλε στο να υπερνικά την αμηχανία του

Ένα άλλο πολύ χρήσιμο εργαλείο στην επικοινωνία με τους συμμαθητές, τώρα που ο ελεύθερος χρόνος έχει λιγοστέψει για όλους είναι το facebook. Συχνά μιλάμε μαζί με τους συμμαθητές. Είναι εντυπωσιακό πόσο τον διευκολύνει. Επικοινωνώ από ένα ήσυχο μέρος και για όση ώρα θέλω. Μπορώ να βρω μια δικαιολογία και εύσχημα να αποχωρήσω. Το Fb έχει για το μαθητή αντικαταστήσει σχεδόν εντελώς το τηλέφωνο και ο μαθητής εξυπηρετείται σε λειτουργικές ενότητες όπως: ενημερώνομαι για το τι μάθημα έχω, η κλείνω ραντεβού με συμμαθητή μου. Βέβαια, ο γονιός πρέπει πάντα να έχει στο μυαλό την εξάρτηση από τον υπολογιστή.

Εργαλεία του εκπαιδευτικού

Το πιο σπουδαίο εργαλείο ήταν η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ γονιού και συλλόγου διδασκόντων και διευθυντή. Η εμπιστοσύνη χρειάζεται προσπάθεια και από τις

δύο πλευρές. Στην Α' Γυμνασίου υπήρχε σχεδόν καθημερινή συνεργασία της μητέρας και των διδασκόντων.

Υπάρχει τετράδιο επικοινωνίας με τους καθηγητές. Αυτό λειτουργεί ως εξής: Στις συζητήσεις μας οι γονείς βάζουμε από κοινού με τους καθηγητές ένα μακροπρόθεσμο στόχο π.χ. να σηκώνει ο μαθητής χέρι στα αρχαία ή να κατανοεί το κείμενο στο μάθημα των ελληνικών κλπ ή να βελτιώσει το γραπτό του στη γλώσσα.

Για να σηκώνει χέρι στα αρχαία προετοίμαζα από το σπίτι συγκεκριμένες ερωτήσεις, Αυτές της έδινε η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης στη φιλόλογο και εξεταζόταν σ'αυτές. Επίσης στα κείμενα με ενημέρωνε η καθηγήτρια για τα επόμενα δύο η τρία κείμενα και ετοίμαζα την επεξεργασία στο σπίτι. Το ίδιο με τα θέματα στο μάθημα της Γλώσσας. Με σύντομα σημειώματα, όποτε χρειαζόταν, οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί με ενημέρωναν για την πορεία των στόχων μας.

Απαραίτητη κρίθηκε στη Γ' Γυμνασίου η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Τα βιβλία κάθε μαθήματος διαφοροποιήθηκαν: τροποποιήθηκε η ύλη και το βιβλίο ουσιαστικά ξαναγράφτηκε προκειμένου το ύφος του να προσαρμοστεί στις ανάγκες του μαθητή: λιγότερη γλαφυρότητα, εξάλειψη μακροπερίοδου λόγου, χωρίς όμως να μεταβάλλεται ουσιαστικά το περιεχόμενο. Βέβαια αυτό έγινε κυρίως στα θεωρητικά μαθήματα, γιατί αυτά απαιτούσαν περισσότερο χρόνο προετοιμασίας. Φροντίσαμε λοιπόν στα θεωρητικά μαθήματα να εμπλουτίζουμε το λεξιλόγιό του με έννοιες αφηρημένες που τις επεξηγούσαμε με συγκεκριμένα παραδείγματα. Δημιουργήσαμε έτσι ένα τετράδιο, σαν λεξικό, με έννοιες αφηρημένες που συναντούσε συχνά στα βιβλία της ιστορίας, της γεωγραφίας κλπ. Αυτό τον διευκόλυνε να μαθαίνει το μάθημα, αλλά κυρίως να εμπλουτίζει το λεξιλόγιό του.

Τα τεστ τριμήνου ήταν, όπου χρειαζόταν, διαφοροποιημένα. Αυτό σημαίνει ότι περιείχαν συμπλήρωση κενών, αντιστοίχιση και ασκήσεις σωστού λάθους περισσότερο απ'ότι ασκήσεις με ανοιχτές απαντήσεις. Τα διαφοροποιημένα τεστ τα ετοιμάζουν οι καθηγητές του. Στην οργάνωση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας διδάξαμε εκφωνήσεις ερωτήσεων του τύπου: ερμήνευσε, ποια είναι η άποψη σου; κλπ, που πραγματικά δυσκόλευαν το μαθητή μας.

Στις προαγωγικές εξετάσεις ο μαθητής εξεταζόταν αρχικά γραπτά και μετά προφορικά, σύμφωνα με τη γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ.

Συνεργασία με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων

Το 11^{ο} Γυμνάσιο βρίσκεται στη συνοικία της Ν. Σμύρνης. Είναι μια ιδιαίτερη συνοικία, όπου γενικά τα σχολεία της δουλεύουν στο θέμα της διαφορετικότητας και της ένταξης καθώς φοιτούν μαθητές Ρομά. Στο 33^{ο} Δημοτικό, που φοίτησε ο μαθητής το 60 % είναι μαθητές Ρομά.

Πέρυσι και φέτος οργανώσαμε στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας αρχαίων και μαθηματικών για τους μαθητές όλων των τάξεων του Γυμνασίου. Επίσης γίνονταν μαθήματα ισπανικών, κατασκευής κοσμημάτων, ραψίματος και σκακιού. Στα μαθήματα δίδασκαν εθελοντές Είχαν μεγάλη απήχηση στον πληθυσμό του σχολείου. Για το μαθητή μας ήταν μια ευκαιρία να έρθει σε επαφή με τους συμμαθητές του στο περιβάλλον του σχολείου, να αλληλεπιδρά μαζί τους, όποτε ήθελε και για όσο ήθελε.

Στις 2 Απριλίου 2014, ημέρα για τον Αυτισμό, οργανώθηκε από το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων ενημέρωση για τον αυτισμό που συνοδευόταν από εργαστήρι κατασκευών όλων των συμμαθητών της Α Γυμνασίου. Ήταν συγκινητικό ότι τα παιδιά όση ώρα διήρκεσε η ενημέρωση άκουγαν με τεράστιο ενδιαφέρον και σοβαρότητα.

Είναι αλήθεια ότι για τον εκπαιδευτικό η ένταξη ενός παιδιού με αυτισμό στην τάξη είναι μία πρόκληση. Σίγουρα, ό,τι δεν το γνωρίζουμε μας προβληματίζει ή μας δημιουργεί αμηχανία. Η συνεχής ενημέρωση από τους φορείς αλλά και η προσωπική προσπάθεια και το παιδαγωγικό «θέλω» είναι κατά τη γνώμη μας το πιο δυνατό εργαλείο του εκπαιδευτικού για την εξέλιξη του παιδιού και τη δική μας ένταξη στον γοητευτικό κόσμο του αυτισμού.

Αναφορές

Atwood, Tony (2009) ,Σύνδρομο Asperger, Ένας πλήρης οδηγός, Μτφρ. Βάγια Παπαγεωργίου, Εκδόσεις: Ελληνικά γράμματα,

Γκονέλα, Ελένη, (2006) Αυτισμός, Αίνιγμα και Πραγματικότητα, Εκδόσεις Οδυσσέας

Faherty, C.(2003) Τι σημαίνει για μένα, μετάφραση Παπαγεωργίου, Β. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Lorna Wing, To αυτιστικό φάσμα: Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες για διάγνωση. Μτφρση Παντελής Πρώιος, Αθήνα, 1995, Έκδοση της ΕΕΠΑΑ

Gray, C. and White, A.L., (2003), Κοινωνική Προσαρμογή.Ένας Πρακτικός οδηγός για αυτιστικά παιδιά και παιδιά με σύνδρομο Asperger (Σαββάλας, Αθήνα)

Τσιαντής, Γ. και Μανωλόπουλος, Σ (1988)Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής, Καστανιώτης, Αθήνα.

Χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας και κατάλληλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

Βίντου Αουρέλα
Φιλόλογος, MEd Παιδαγωγική Ψυχολογία
a.vintou@outlook.com.gr

Γεωργοβρεττάκου Σταματίνα
Φιλόλογος-Θεολόγος, MEd Παιδαγωγική Ψυχολογία
gbtmatina@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει τα κύρια χαρακτηριστικά της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ/Υ) καθώς και τις κατάλληλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για τα παιδιά και τους εφήβους. Αρχικά, γίνεται προσπάθεια να δοθούν απαντήσεις στην ερώτηση «Τι είναι η ΔΕΠ/Υ;». Ακολουθεί η παρουσίαση της τριάδας των συμπτωμάτων καθώς και οι μορφές εκδήλωσής τους στην καθημερινότητα των παιδιών και εφήβων. Έπειτα, γίνεται αναφορά στην κατηγοριοποίηση των συμπτωμάτων στους υπότυπους της ΔΕΠ/Υ καθώς και στην παρουσίαση των αιτιών της διαταραχής με ιδιαίτερη έμφαση στα καινούργια δεδομένα των ερευνών. Ακόμα, αναφέρονται τα προβλήματα που συνοδεύουν τα παιδιά με την εν λόγω διαταραχή δίνοντας έμφαση στις πιθανές επιπτώσεις αυτών στην καθημερινότητα των παιδιών. Τέλος, παρουσιάζονται ορισμένες παρεμβατικές εκπαιδευτικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση του συνδρόμου στο σχολικό πλαίσιο. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις στρατηγικές τροποποίησης της συμπεριφοράς λόγω της αποτελεσματικότητάς τους σύμφωνα με τα ευρήματα ερευνών καθώς και τις απόψεις των ερευνητών.

Λέξεις κλειδιά: ΔΕΠ\Υ, εκπαίδευση, υπερκινητικότητα

Εισαγωγή

Από τότε που η υπερκινητικότητα περιγράφηκε πρώτη φορά από τον ιατρό GeorgeStill το 1902 «ως αφύσικη έλλειψη ηθικού ελέγχου» έχει γίνει μια από τις πλέον συζητήσιμες διαταραχές της συμπεριφοράς από γονείς και εκπαιδευτικούς (Henleyetal., 2002). Επίσης, το υπερκινητικό σύνδρομο έχει θεωρηθεί διεθνώς ως η πιο διερευνημένη διαταραχή στον χώρο της παιδοψυχιατρικής. Αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι πάνω από 6000 μελέτες έχουν δημοσιευθεί σχετικά με αυτό (Neuhaus, 1996). Η διαταραχή στο πέρασμα των χρόνων και βάση των αντιλήψεων της κάθε εποχής έκανε μια διαδρομή από διάφορες ονομασίες όπως (α) σύνδρομο Strauss, (β) ήπια εγκεφαλική βλάβη, (γ) εγκεφαλοπάθεια, (δ) ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, (ε) υπερκινητικότητα, (στ) υπερκινητική αντίδραση, (ζ) υπερκινητικό σύνδρομο, (η) διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα (Τρίγκα-Μέρτικα, 2005).Η τελευταία ονομασία που έχει επικρατήσει είναι αυτή της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (APA, 2013) «Αυτό δηλώνει ότι πλέον η έμφαση δίνεται στις διαδικασίες ελέγχου και διαχείρισης των παρορμήσεων» (Καλαντζή – Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Τι είναι η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας;

Σύμφωνα με το Διαγνωστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας (DSM-V) η ΔΕΠ/Υ εντάσσεται στην κατηγορία «Διαταραχές ελλειμματικής προσοχής και διασπαστικής συμπεριφοράς» και είναι μια διαταραχή της ανάπτυξης με κύρια συμπτώματα αυτά της απροσεξίας, υπερκινητικότητας, και παρορμητικότητας τα οποία κάνουν την εμφάνιση τους πριν την ηλικία των 7 ετών και εκδηλώνονται σε παραπάνω του ενός περιβάλλοντα δράσης (AmericanPsychiatricAssociation, 2013).Η ΔΕΠ/Υ κάνει την εμφάνισή της συνήθως στην νηπιακή ηλικία ενώ τα συμπτώματά της αυξάνονται σε ένταση στην σχολική ηλικία και εξακολουθεί να υφίσταται ως πρόβλημα στην εφηβεία (Τομάρας, 2008).

Όπως αναφέρθηκε ανωτέρω τα κύρια χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΕΠ/Υ είναι ηαπροσεξία, η παρορμητικότητα και η υπερκινητικότητα, τα οποία εκδηλώνονται σε διαφορετικά από τα φυσιολογικά επίπεδα που αντιστοιχούν στην ηλικία τους. Ως απόρροια των παραπάνω συμπτωμάτων είναι οι περιορισμένες ικανότητες, οι οποίες συνδέονται με την έλλειψη προσοχής και συγκέντρωσης, αυξημένα επίπεδα παρορμήσεων καθώς και ανικανότητα ρύθμισης της συμπεριφοράς τους σύμφωνα με τους καθορισμένους κανόνες (Barkley, 1990).

Τα ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων χρόνων σχετικά με τις πιθανές αιτίες της ΔΕΠ/Υ, παρότι πολλά στον αριθμό, υστερούν ως προς τον εντοπισμό των ακριβών παραγόντων διότι υπολείπονται επαρκώς τεκμηριωμένων αποδείξεων (Κάκουρος&Μανιαδάκη, 2006). Μεταξύ άλλων, τη μεγαλύτερη προσοχή ως αιτία της ΔΕΠ/Υ στη βιβλιογραφία έχουν λάβει οι νευρολογικοί παράγοντες καθώς και οι κληρονομικές και τοξικές επιδράσεις. Επίσης, οι περιβαλλοντικές επιρροές, όπου συγκαταλέγεται και η διατροφή, έχουν δώσει «τροφή» σε πολλές έρευνες ως πιθανή αιτία εμφάνισης των συμπτωμάτων της ΔΕΠ/Υ με επακριβή αποτελέσματα για την απόδειξη αυτής της υποστήριξης (Κουμπιάς, 2010).

Η θεωρία που κερδίζει έδαφος τα τελευταία χρόνια ως πιθανή αιτία της ΔΕΠ/Υ είναι αυτή των νευρολογικών παραγόντων. Η PatriciaQuinn (1995, όπως αναφέρεται στο Neuhaus,1996) υποστηρίζει ότι η ΔΕΠ/Υ μπορεί να θεωρηθεί ως μια δυσλειτουργία στο επίπεδο των νευροδιαβιβαστών που βρίσκονται στην περιοχή του εγκεφαλικού στελέχους, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει τη λειτουργία εισερχομένων και εξερχομένων ερεθισμάτων. Το παραπάνω φέρει ως αποτέλεσμα τη δυσλειτουργία του πρόσθιου εγκεφάλου διότι οι ώσεις στην περιοχή αυτή (διάθεση, διέγερση, αντίληψη, προσοχή) δεν διεκπεραιώνονται σε ικανοποιητικό επίπεδο.

Ο Barkley (2002) βάζει άλλη μια διάσταση στην νευροφυσιολογική αιτία της ΔΕΠ/Υ. Υποστηρίζει ότι οι περιοχές του εγκεφάλου πουπεριλαμβάνει ο προμετωπιαίος φλοιός διευθύνουν συγκεκριμένες πνευματικές δραστηριότητες, οι οποίες επιτρέπουν τον αυτοέλεγχο. Αυτές οι πνευματικές λειτουργίες ονομάζονται «εκτελεστικές λειτουργίες» και χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες πνευματικών δραστηριοτήτων που είναι οι: α) μνήμη εργασίας, η οποία διατηρεί την πληροφορία στο μυαλό ενώ εκτελείτε ένα καθήκον, β) η εσωτερίκευση του αυτό-κατευθυνόμενου λόγου, γ) έλεγχο των συναισθημάτων, δ) ανασύνθεση. Επομένως, σύμφωνα με τον Barkley (2002), η ΔΕΠ/Υ δεν είναι μια διαταραχή απροσεξίας όπως πιστεύεται μέχρι τώρα αλλά είναι αποτέλεσμα της αναπτυξιακής αποτυχίας στο εγκεφαλικό τμήμα, το οποίο ελέγχει την αναστολή και τον αυτό-έλεγχο.

Μορφές εκδήλωσης της τριάδας απροσεξία – παρορμητικότητα – υπερκινητικότητα

Απροσεξία: Τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους εμφανίζουν δυσκολίες ως προς την προσοχή και συγκέντρωσή τους. Η προσοχή τους διασπάται εύκολα από πιθανά εξωτερικά ερεθίσματα και πολλές φορές το παιδί δίνει την εντύπωση ότι δεν ακούει ότι του λένε. Κατά την διάρκεια της ενασχόλησής του με διάφορες δραστηριότητες

(παιχνίδι, σχολικές εργασίες κλπ.) έχει μειωμένη συγκέντρωση ή δεν μπορεί να συγκεντρωθεί καθόλου. Πολλές φορές πιθανόν να παρουσιάσει δυσαρέσκεια για τις δραστηριότητες λόγω της περιορισμένης ικανότητας του για την περάτωση τους. Η πιο συχνή περιγραφή για τα παιδιά με το χαρακτηριστικό της απροσεξίας παρουσιάζεται με όρους όπως: «ονειροπολεί», «είναι στον κόσμο του», «δεν ακούει», «αποσπάται εύκολα», κλπ.(Κάκουρος&Μανιαδάκη, 2006).

Παρορμητικότητα: Η παρορμητική συμπεριφορά είναι το δεύτερο χαρακτηριστικό ενός παιδιού με ΔΕΠ/Υ και εκδηλώνεται με την αδυναμία ελέγχου της συμπεριφοράς. Στις περισσότερες φορές αυτό αναγνωρίζεται ως «παρόρμηση της στιγμής». Η παρόρμηση εκδηλώνεται σε καταστάσεις όπως έλλειψη εκτίμησης ή υπομονής για παροχή οδηγιών. Επίσης, μια άλλη εκδήλωση της παρόρμησης είναι το λεγόμενο «πέταγμα», δηλαδή διακόπτουν μια πιθανή συζήτηση ή και δυσκολεύονται να περιμένουν την σειρά τους, όχι μόνο σε μια συζήτηση αλλά και σε άλλες δραστηριότητες συνεργασίας στα πλαίσια της οικογένειας (αδέρφια κλπ.) και του σχολείου (συνεργασία με τους συμμαθητές τους).Πολύ συχνά αναφέρεται ότι δεν έχουν την αίσθηση του κίνδυνου με συνέπεια να προβαίνουν σε απερίσκεπτες ενέργειες με πολλά λάθη. Οι συνηθισμένοι περιγραφή για τα παιδιά αυτά είναι χαρακτηρισμοί όπως: «τεμπέλικα», «ανώριμα», «ανεύθυνα», «αυθάδη» κλπ.(Κάκουρος&Μανιαδάκη, 2006).

Υπερκινητικότητα: Η υπερκινητικότητα είναι το τρίτο κυρίαρχο σύμπτωμα των παιδιών με ΔΕΠ/Υ και περιλαμβάνει υψηλά επίπεδα κινητικής δραστηριότητας, τα οποία δεν αντιστοιχούν στο αναπτυξιακό τους επίπεδο. Η πιο συνηθισμένη περιγραφή της υπερκινητικότητας είναι η νευρική κίνηση των χεριών ή των ποδιών, το στριφογύρισμα, το τρέξιμο ή το σκαρφάλωμα σε ακατάλληλες θέσεις. Με λίγα λόγια η συνεχής «εν κινήσει» κατάσταση του παιδιού η οποία δημιουργεί προβλήματα στο ίδιο και στο περιβάλλον του.

Να τονιστεί ότι ο τρόπος που παρουσιάζονται τα προαναφερθέντα συμπτώματα καθώς και οι διάφορες μορφές που εκδηλώνονται επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες όπως είναι το (1) φύλο, (2) η ηλικία του παιδιού, (3) οι πιθανές αντιδράσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος στη συμπεριφορά του, καθώς και (4) τα χαρακτηριστικά των συνθηκών όπου λαμβάνουν χώρα αυτά τα συμπτώματα. Επίσης, να αναφερθεί ότι η εικόνα που παρουσιάζει ένα παιδί με ΔΕΠ/Υ διαφοροποιείται ανάλογα με τη βαρύτητα εκδήλωσης των κυρίαρχων συμπτωμάτων της διαταραχής (Κάκουρος&Μανιαδάκη, 2006). Ως επακόλουθο της διαταραχής και των κυρίων συμπτωμάτων της εμφανίζονται προβλήματα συμπεριφοράς, αναπτυξιακές δυσκολίες, διαταραχές στις γνωστικές λειτουργίες, διαταραχές στον τομέα της συναισθηματικής ανάπτυξης και μαθησιακές δυσκολίες. Τα ανωτέρα δεν πρέπει να αφήνουν να εννοηθεί ότι όλα τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ θα παρουσιάζουν την ίδια εικόνα με τα ίδια ακριβώς χαρακτηριστικά, αλλά το ότι είναι πιο ευάλωτα ώστε να παρουσιάσουν κάποιες ελλείψεις ή και δυσκολία στους παραπάνω τομείς (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Αναπτυξιακή πορεία και δυσκολίες που εμφανίζουν τα παιδιά και οι έφηβοι με ΔΕΠ/Υ

Σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο η ΔΕΠ/Υ συνοδεύεται από διάφορα αρνητικά αποτελέσματα τα οποία ενδέχεται να επιδεινωθούν από την παρουσία των συνοδών διαταραχών. Περιληπτικά τα προβλήματα που σχετίζονται με την ΔΕΠ/Υ περιλαμβάνουν τα ακόλουθα:

Τα παιδιά σχολικής ηλικίας αντιμετωπίζουν αυξημένο κίνδυνο για (α) χαμηλές σχολικές επιδόσεις, (β) να επαναλάβουν τη σχολική χρονιά, (γ) χαμηλές μαθησιακές προσδοκίες, (δ) αναστολή και αποβολή από το σχολείο. Τα παιδιά, τα οποία διαγνώστηκαν με ΔΕΠ/Υ συνεχίζουν να έχουν τη διαταραχή και στην εφηβική ηλικία σε ποσοστό 50-70% (Βάρβογλη & Γαλάνη, 2006). Να αναφερθεί ότι στην εφηβική ηλικία έχει παρατηρηθεί υποχώρηση συμπτωμάτων υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας, αλλά παραμένουν τα συμπτώματα

της απροσεξίας καθώς και τα υπόλοιπα δευτερογενή προβλήματα (Weiss&Hechtman, 1979 ·Κάκουρος, 1998).

Οι έφηβοι, επίσης, μπορεί να παρουσιάσουν κακές σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών τους όπως και με την οικογένεια, προβλήματα στο σχολείο όπως αποβολή, πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, επιθετικότητα, προβλήματα συμπεριφοράς και παραβατικότητας, πειραματισμός με ναρκωτικές ουσίες και καταχρήσεις (Kieling, Genro, Hutz, &Rohde, 2010). Αποτελέσματα διαχρονικής έρευνας των Rasmussen & Gillberg (2000, όπως αναφέρεται στοΒάρβογλη& Γαλάνη, 2006) έδειξαν μεταξύ άλλων ότι το 60% της πειραματικής ομάδας είχε αναπτύξει διαταραχές προσωπικότητας, χρόνιες ψυχικές διαταραχές, ορισμένα αυτιστικά χαρακτηριστικά, κατάχρηση ουσιών κλπ. Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι μειώθηκαν τα συμπτώματα της υπερκινητικότητας – παρορμητικότητας, αλλά παρέμεινε το σύμπτωμα της ελλειμματικής προσοχής.

Υπότυποι της ΔΕΠ/Υ

Στο Αμερικανικό Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών διαταραχών DSM-V (2013) περιγράφονται τρεις υπότυποι της ΔΕΠ/Υ ανάλογα με τα χαρακτηριστικά που κυριαρχούν στην κάθε περίπτωση.

1. Ο πρώτος υπότυπος αναφέρεται στην Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας με προεξέχοντα τον Απρόσεχτο τύπο.
2. Ο δεύτερος υπότυποςαναφέρεται στη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας με προεξέχοντα τον Υπερκινητικό – Παρορμητικό τύπο.
3. Ο τρίτος υπότυπος αναφέρεται στη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας συνδυασμένος τύπος. Σε αυτήν την περίπτωση παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά και των δύο παραπάνω τύπων.

Σημαντικό είναι σε αυτό το σημείο να αναφερθεί ότι τα επίσημα αυτά κριτήρια για τον ορισμό των υποτύπων της ΔΕΠ/Υ- λαμβάνονται υπόψη με σοβαρότητα από πολλούς ειδικούς όσον αφορά όχι μόνο την διάγνωση της ΔΕΠ/Υ αλλά και τη μετέπειτα αντιμετώπισή της(Neuhaus, 1996).Ο Rowland και οι συνεργάτες του (2007) υποστήριξαν ότι η κατηγοριοποίηση των υποτύπων εξαρτάται από τον τρόπο που θα συνδυαστούν οι πληροφορίες σχετικά με τα συμπτώματα. Στην έρευνά τους βρήκαν σημαντικές διαφορές στην κατανομή των υποτύπων της ΔΕΠ/Υ ανάλογα με την πηγή που χρησιμοποιήθηκε για τον καθορισμό τους. Όταν συνδυάστηκαν τα δεδομένα των γονέων και των διδασκόντων οι διαδικασίες, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν επηρέασαν σημαντικά την κατανομή των υποτύπων. Το εύρημα αυτό ήταν σημαντικό διότι λειτούργησε ως συμβουλευτική παραπομπή για τις ομάδες εργασίας του DSM-V για να αντιμετωπίσουν την μεταβλητότητα στους υπότυπους της ΔΕΠ/Υ δίνοντας πιο σαφείς και λεπτομερείς κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με τον συνδυασμό των συμπτωμάτων και των πληροφοριών που λαμβάνονται από διαφορετικούς πληροφοριοδότες.

ΔΕΠ/Υ και συνοδά προβλήματα

Τα προβλήματα και οι δυσκολίες των παιδιών με ΔΕΠ/Υ δεν προέρχονται μόνο από τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά της διαταραχής (απροσεξία – παρορμητικότητα – υπερκινητικότητα). Τα παιδιά αυτά πολύ πιθανό είναι να εμφανίσουν και κάποια άλλα συμπτώματα δευτερογενή, τα οποία διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία. Κάποιες από τις δυσκολίες που συχνότερα παρουσιάζουν αυτά τα παιδιά είναι οι παρακάτω:

Μαθησιακές δυσκολίες

Ο τομέας της σχολικής μάθησης αποτελεί πρόβλημα για τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ. Σχεδόν όλα τα παιδιά με τη διαταραχή παρουσιάζουν κακή σχολική επίδοση στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και παρότι έχουν φυσιολογική νοημοσύνη η επίδοσή τους δεν είναι ικανοποιητική (Ρούσσου, 1987). Ήδη από την δεκαετία του ’70 επιβεβαιώνεται

ερευνητικά η άποψη της συνύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και ΔΕΠ/Υ (August&Garfinkel, 1990). Επίσης, ορισμένες μελέτες επανεξέτασης (follow-up) έδειξαν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ παραμένουν στην εφηβεία και σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία και την εγκατάλειψη του σχολείου (Gittelmanetal., 1985·Weissetal., 1985).

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ στον μαθησιακό τομέα προέρχονται πιθανόν από τις διάφορες δυσλειτουργίες και ελλείψεις που εντοπίζονται λόγω της διαταραχής. Παραδείγματος χάρη, τα παιδιά αυτά λόγω της έλλειψης προσοχής δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν την ύλη που παρουσιάζει ο δάσκαλος την ώρα του μαθήματος. Πρόσφατες μελέτες έδειξαν ότι τουλάχιστον κάποια από τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ δεν προσλαμβάνουν αρκετά ερεθίσματα και ότι ο συνδυασμός της υπερκινητικότητάς τους με τα ερεθίσματα που δέχονται από το περιβάλλον προκαλεί ένα αυξημένο επίπεδο διέγερσης (Ρούσσου, 1987).

Από τα ανωτέρω φαίνεται πως η σχολική αποτυχία είναι ένα αρνητικό αποτέλεσμα της διαταραχής (ΔΕΠ/Υ) κατά τη διάρκεια της εξελικτικής της πορείας. Τα αίτια της σχολικής αποτυχίας πιστεύεται ότι δεν είναι απόρροια μόνο της δράσης της τριάδας των συμπτωμάτων (απροσεξία, παρορμητικότητα, υπερκινητικότητα) στο σχολικό πλαίσιο. Η ίδια τριάδα συμπτωμάτων ακολουθεί το παιδί και στο σπίτι με αρνητικά αποτελέσματα κατά την διάρκεια της απαραίτητης μελέτης και προετοιμασία του στα πλαίσια των μαθημάτων και εργασιών.

Επίσης, μεγάλος αριθμός παιδιών με ΔΕΠ/Υ (15% περίπου) έχουν μια συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία, η οποία εμποδίζει την επεξεργασία πληροφοριών και αυτό εντοπίζεται στη δυσκολίατου παιδιού να συγκρατήσει πληροφορίες, λέξεις, προτάσεις ή γράμματα, να αποκωδικοποιεί ήχους ή να αντιγράφει σχέδια (Ρούσσου, 1987). Σύμφωνα με τους Κάκουρο και Μανιαδάκη (2002) η αιτιώδης σχέση της ΔΕΠ/Υ και των μαθησιακών δυσκολιών παραμένει ακόμη αδιευκρίνιστη και θα έπρεπε να διερευνηθεί περισσότερο ειδικά από την πραγματοποίηση διαχρονικών ερευνών.

Ελλείψεις στην ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας

Ο τομέας του λόγου και της ομιλίας των παιδιών με ΔΕΠ/Υ παρουσιάζει ελλείμματα σύμφωνα με επιδημιολογικές έρευνες των Hartsough και Lambert (1985) και των Szatmari et al. (1989). Έχει διαπιστωθεί ότι ένα ποσοστό της τάξης 6-35% των παιδιών με ΔΕΠ/Υ παρουσιάζει καθυστέρηση στην ομιλία καθώς και το 10-54% θα αντιμετωπίσει δυσκολίες στον προφορικό λόγο. Τα ευρήματα μιας άλλης έρευνας των Baker&Cantwell (1987) έδειξαν ότι το 16-37% των παιδιών με προβλήματα λόγου και ομιλίας είναι παιδιά που έχουν τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας.

Επιπλέον, όσον αφορά στο θέμα της κατανόησης του προφορικού λόγου έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ δεν αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες από ό,τι τα υπόλοιπα παιδιά (Barkley, DuPaul&McMuvrey, 1990 ·Szatmarietal. 1989).Τέλος, έχει αποδειχθεί ότι στην αναπτυξιακή πορεία ενός παιδιού με ΔΕΠ/Υ οι λεκτικές δυσκολίες μειώνονται, δηλαδή τα μεγαλύτερα παιδιά με ΔΕΠ/Υ παρουσιάζουν λιγότερες δυσκολίες στην ομιλία από ότι τα μικρότερα (Grodzinsky&Diamont, 1992 ·Fisheretal., 1990).

Σύμφωνα με τους Κάκουρο και Μανιαδάκη (2000) κάποιες φορές τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ είναι περισσότερο ομιλητικά από τους συνομηλίκους τους χωρίς ΔΕΠ/Υ. Αυτό συμβαίνει υπό την προϋπόθεση της ελεύθερης επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, όταν βρεθούν σε αντίθετες από την ελεύθερη επικοινωνία καταστάσεις, όπου θα έπρεπε να έχουν οργανώσει τον λόγο τους προηγουμένως, τότε συνήθως μιλούν λιγότερο και έχουν αρκετά στοιχεία ανοργάνωτης ομιλίας και χωρίς φυσιολογική ροή. Οι παραπάνω δυσκολίες αντανακλούν την άποψη ότι τα προβλήματα των παιδιών με ΔΕΠ/Υ στον λεκτικό τομέα δεν σχετίζονται με την ομιλία καθεαυτή, αλλά με πιθανά ελλείμματα στις ανώτερες γνωστικές λειτουργίες, οι οποίες ρυθμίζουν την οργάνωση της σκέψης και της συμπεριφοράς.

Ελλείψεις στην οργανωτική ικανότητα

Οι ερευνητές κα οι ειδικοί που έχουν περιγράψει τα παιδιά και τους εφήβους με ΔΕΠ/Υ έχουν υποστηρίξει ότι έχουν «σοβαρά προβλήματα με την οργάνωση». Το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (DSM-V: American Psychiatric Association, 2013) παραθέτει πολλές οργανωτικές συμπεριφορές, ως μέρος της συμπτωματολογίας, για την διάγνωση της ΔΕΠ/Υ (π.χ. συχνά χάνει τα πράγματα που απαιτούνται για τα καθήκοντα ή τις δραστηριότητες του).

Επίσης, ο Barkley (1990) αναφέρει ότι τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ έχουν οργανωτικά προβλήματα, τα οποία σχετίζονται με τη διεκπεραίωση των καθηκόντων ή εργασιών στην κανονική τάξη. Άλλοι ερευνητές όπως ο Zentall και οι συνεργάτες του (1993) όρισαν με μεγαλύτερη σαφήνεια την οργάνωση σαν συμπεριφορές και διαδικασίες που απαιτούνται για την ολοκλήρωση των εργασιών. Αυτές οι οργανωτικές διαδικασίες και συμπεριφορές περικλείουν την ικανότητα να:

1. προγραμματίζουν και να διαχειρίζονται τις δραστηριότητες μέσα σε ένα χρονικό πλαίσιο.
2. φροντίζουν συστηματικά αντικείμενα και εργασίες μέσα στο χώρο για την ταχεία ανάπτυξη.
3. κάνουν διάρθρωση μιας προσέγγισης σε εργασία (Zentalletal., 1993).

Λαμβάνοντας υπόψη τους τα παραπάνω χαρακτηριστικά ο Zentall και οι συνεργάτες του έχουν αναπτύξει και δοκιμάσει μια οργανωτική κλίμακα χρησιμοποιώντας αντικείμενα κατασκευασμένα σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι ερευνητές έχουν αναγνωρίσει εδώ και πολλά χρόνια ότι τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ έχουν οργανωτικά ελλείμματα, τα οποία παρεμποδίζουν την ολοκλήρωση των εργασιών ή καθηκόντων. Για αυτόν τον λόγο χρειάζεται εξατομικευμένες στρατηγικές παρέμβασης, οι οποίες θα στοχεύουν στις ελλείψεις αυτής της περιοχής (Stormont – Spurgin, 1997).

Νοητική ανάπτυξη

Η νοημοσύνη είναι ένα βασικό στοιχείο για την εξέλιξη και την προσαρμογή του ανθρώπου. Έχει υποστηριχθεί (Barkley, DuPaul, &McMurray 1990) ότι οι δυσλειτουργίες της ΔΕΠ/Υ ασκούν αρνητική επίδραση στην νοητική ανάπτυξη των παιδιών με ΔΕΠ/Υ. Οι επιδόσεις των παιδιών με ΔΕΠ/Υ σε σταθμισμένα τεστ νοημοσύνης έδειξαν ότι ο Δείκτης Νοημοσύνης τους φαίνεται να υπολείπεται κατά 7-15 μονάδες από τον μέσο όρο των άλλων παιδιών χωρίς ΔΕΠ/Υ αντίστοιχης ηλικίας (Faraone et al., 1993·Fisheretal., 1990·McGeeetal., 1989).Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνει και μια έρευνα της Αγαπητού και συνεργατών της (2006), η οποία έγινε στον ελληνικό χώρο. Σκοπός της εν λόγω έρευνας ήταν να μελετήσει τις διαφορές φύλου στη λεκτική νοημοσύνη των παιδιών με ΔΕΠ/Υ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ έχουν χαμηλότερη λεκτική νοημοσύνη κατά 10 μονάδες συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Ο Barkley (1995) υποστηρίζει ότι η ΔΕΠ/Υ επηρεάζει τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού ακολουθώντας δυο δρόμους: ο πρώτος, αν και σε μικρότερο βαθμό, επηρεάζει την απόκτηση των γνωστικών δεξιοτήτων και ο δεύτερος, που υπάρχει σε μεγαλύτερο βαθμό, επηρεάζει την αποτελεσματικότητα στην αξιοποίηση των ήδη αποκτημένων δεξιοτήτων.

Συναισθηματικά προβλήματα

Σύμφωνα με τον Barkley (1990) τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ εκδηλώνουν συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από ευερεθιστότητα και εχθρότητα. Επίσης, ο Wender (2001) στον τομέα αυτόν περιέλαβε και την αυξημένη αστάθεια της διάθεσης, διαταραχές αντίδρασης, αυξημένα επίπεδα θυμού, επιθετικότητα και ιδιοσυγκρασιακά ξεσπάσματα. Η δυσφορία των παιδιών αυτών περιλαμβάνει τις ιδιαίτερες δυσκολίες που φέρει η απώλεια της ευχαρίστησης, η κατάθλιψη, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και το άγχος. Όλα αυτά τα συμπτώματα φέρουν μια εντυπωσιακή ομοιότητα με τις περιγραφές περιπτώσεων του Still

(1902) τις οποίες υποστήριζε με τον ισχυρισμό ότι ένα ελάττωμα στην ηθική ελέγχου και τη θεληματική αναστολή θα μπορούσε να υπάρχει στα παιδιά ανεξαρτήτως της πνευματικής υστέρησης.

Μνήμη εργασίας και ΔΕΠ/Υ

Η μνήμη εργασίας είναι μια εκτελεστική λειτουργία του εγκεφάλου, η οποία διαφοροποιείται από τους υπόλοιπους βασικούς τύπους μνήμης (αισθητηριακή μνήμη, βραχυπρόθεσμη μνήμη, μακροπρόθεσμη μνήμη) ως προς την δυναμικότητα της. Πιο συγκεκριμένα, είναι πιο δραστήρια από την βραχυπρόθεσμη μνήμη, η οποία περιλαμβάνει μόνο παθητική αποθήκευση πληροφοριών. Έτσι, η μνήμη εργασίας περιγράφει μια πιο σύνθετη νευρογνωστική λειτουργία από τη βραχυπρόθεσμη μνήμη διότι απαιτεί πληροφορίες που πρέπει να θυμόμαστε ενώ εκτελούμε κάποιο άλλο καθήκον. Σύμφωνα με τους ερευνητές τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ μπορεί να μην αντιμετωπίζουν σφαιρικά προβλήματα μνήμης αλλά έχουν επιλεκτικά ελλείμματα στη μνήμη εργασίας σε αντίθεση με άλλους τύπους της μνημονικής λειτουργίας (Martinussen, Hayden, Hogg-Johnson&Tannock, 2005). Ακόμα, ο Barkley (2002) υποστηρίζει ότι η μνήμη εργασίας είναι σημαντική για μια στόχο-κατευθυνόμενη συμπεριφορά.

Προτάσεις Αντιμετώπισης της ΔΕΠ/Υ

Δυο είναι οι πρωταρχικοί στόχοι που θα πρέπει να καθορίσουν την επιλογή και την υλοποίηση των προγραμμάτων παρέμβασης για τα παιδία με ΔΕΠ/Υ.

Πρώτον: Η βελτιστοποίηση της τρέχουσας κατάστασης που επικρατεί σε συμπεριφοριστικό, οικογενειακό, μαθησιακό, και κοινωνικό επίπεδο με την μείωση της σοβαρότητας και του αντίκτυπου.

*Δεύτερον:*Πρόληψη των ανεπιθύμητων δυσμενών αποτελεσμάτων λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα για πολλούς από τους νέους με ΔΕΠ/Υ, οι οποίοι παρουσιάζουν διάφορα συνοδά προβλήματα όπως επιθετικότητα, αντικοινωνική συμπεριφορά, δυσλειτουργία στην οικογένεια, απόρριψη κλπ., τα οποία σχετίζονται πολύ έντονα με κακή πρόγνωση. Με βάση τα ανωτέρω κριτήρια έχουν προταθεί από ειδικούς και ερευνητές διάφορα μοντέλα αντιμετώπισης, τα οποία αποσκοπούν σε θετικά αποτελέσματα (Conners&Erhardt, 1998). Ορισμένα από αυτά είναι το μοντέλο:

1. Ψυχοκοινωνικής αντιμετώπισης (Psychosocial Interventions)
2. Γονικό-κεντρικό μοντέλο παρέμβασης (Parent – BasedInterventions)
3. Σχολικό-κεντρικό μοντέλο παρέμβασης (School – BasedInterventions)
4. Παιδοκεντρικό μοντέλο παρέμβασης (Child – Based Interventions)
5. Φαρμακευτική αντιμετώπιση

Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για τα παιδιά και τους εφήβους με ΔΕΠ/Υ

Το σχολείο ως εκπαιδευτικός φορέας έχει την υποχρέωση να παρέχει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές υπηρεσίες στα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας όπως αντίστοιχα θα πρέπει να γίνεται με κάθε πιθανό πρόβλημα που μπορεί να έχει κάποιο παιδί.Αυτή η υπευθυνότητα αφορά όχι μόνο κάποια μεμονωμένα τμήματα του σχολείου, αλλά ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται η στενή συνεργασία των δασκάλων της γενικής εκπαίδευσης με τους ειδικούς παιδαγωγούς καθώς και όλο το υπόλοιπο προσωπικό, το οποίο εμπλέκεται σε αυτό τον τομέα.

Σύμφωνα με μια εγκύκλιο που εξέδωσε το υπουργείο παιδείας των ΗΠΑ τον Σεπτέμβριο του 1991:

1. Το κράτος και η τοπική αυτοδιοίκηση πρέπει να λάβουν τα απαραίτητα μέτρα με σκοπό την προώθηση του συντονισμού των γενικών και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
2. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσδιορίσουν κατάλληλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ.
3. Τονίζεται η διαδικασία της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης για θέματα σχετικά με την ΔΕΠ/Υ όπως και η γνώση για τις απαραίτητες αλλαγές-προσαρμογές των αναλυτικών προγραμμάτων έτσι ώστε να καλύπτουν τις ανάγκες αυτών των παιδιών (Κουμπιάς, 2010).

Στο σχολικό πλαίσιο μπορεί να εφαρμοστούν ποικίλες παρεμβάσεις που σκοπό έχουν να βοηθήσουν ένα παιδί με ΔΕΠ/Υ. Μερικές από αυτές τις προτάσεις παρέμβασης στηρίζονται στην κλινική εμπειρία και την κοινή λογική, ενώ άλλες έχουν προκύψει από την επιστημονική τεκμηρίωση των μεθόδων αυτών που ήδη έχουν εφαρμοστεί στο σχολικό πλαίσιο. Απαραίτητες προϋποθέσεις για την εφαρμογή της οποιασδήποτε παρέμβασης είναι η ανταπόκρισή τους στις εξατομικευμένες ανάγκες του παιδιού με ΔΕΠ/Υ και η στενή συνεργασία των ειδικών με τους γονείς (Γιαννοπούλου, 2008).

Επίσης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιλέξει εκείνες τις εκπαιδευτικές πρακτικές και προσεγγίσεις που συμβαδίζουν με το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Στη συνέχεια επιλέγει τις κατάλληλες συμπεριφοριστικές παρεμβάσεις καθώς και τις αλλαγές που μπορούν να γίνουν στη σχολική τάξη. Οι ενέργειες που συνίσταται είναι : α) αξιολόγηση των ιδιαίτερων αναγκών και ικανοτήτων του μαθητή, β) επιλογή των κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων, γ) ενσωμάτωση των κατάλληλων μεθόδων και πρακτικών σε ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα. Για να επιτύχει η γενική στρατηγική που βασίζεται στην εξατομικευμένη διδασκαλία του μαθητή με ΔΕΠ/Υ και για να μπορέσει με ευελιξία να ενσωματωθεί στη γενική τάξη θα πρέπει να βασίζεται σε τρεις παράγοντες: α) κατάλληλος σχεδιασμός της διδασκαλίας, β) συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις, γ) ανάλογες προσαρμογές στη σχολική τάξη (Κουμπιάς, 2010).

Αποτελεσματικές συμπεριφοριστικές παρεμβάσεις

Οι στρατηγικές τροποποίησης της συμπεριφοράς βασίζονται στις αρχές του συμπεριφορισμού και έχουν ως στόχο τη μείωση ή και την εξάλειψη της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, θα οδηγήσουν στην αύξηση επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς και στην ανάπτυξη καινούριων εκδοχών που στο παρελθόν πιθανόν το παιδί να μην εκδήλωνε (Καραδήμας, 2001, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Σε μια πρόσφατη μετά-ανάλυση 70 περίπου ερευνών που πραγματοποιήθηκαν το 1971-1995 και αφορούσαν τις παρεμβατικές στρατηγικές στο σχολείο για παιδιά με ΔΕΠ/Υ (DuPaul & Eckert 1998) φάνηκε ότι οι τεχνικές τροποποίησης συμπεριφοράς είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές για την αντιμετώπιση των συμπτωμάτων της ΔΕΠ/Υ στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, οι σχολικοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι οι συμπεριφοριστικές τεχνικές θα πρέπει να αποτελούν προτεραιότητα του ειδικού για παιδιά, τα οποία εκδηλώνουν ήπια συμπτώματα της ΔΕΠ/Υ (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006)
Οι μορφές αυτής της συμπεριφοριστικής παρέμβασης περιλαμβάνουν τα ακόλουθα:

1. Προηγηθέντες χειρισμοί (AntecedentManipulation).

Η στρατηγική αυτή αναφέρεται στη ρύθμιση και τη δομή της τάξης συμπεριλαμβανομένων των ημερησίων προγραμμάτων, ρυθμίσεις στη διάταξη των θέσεων, οδηγός κανόνων στην τάξη, προσδοκίες των εκπαιδευτικών.

2. Επακόλουθοι χειρισμοί (ConsequentManipulation)

Η στρατηγική αυτή αφορά στην ανταπόκριση ή την εφαρμογή των συνεπειών από τον καθηγητή μετά από εκδήλωση συγκεκριμένης συμπεριφοράς του μαθητή. Για παράδειγμα μια τέτοια τεχνική είναι ο έπαινος του εκπαιδευτικού αμέσως μετά την εκδήλωση μιας επιθυμητής συμπεριφοράς ή και το αντίθετο.

Σύμφωνα με μια πληθώρα ερευνών οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν μια ποικιλία επακόλουθων χειρισμών με σκοπό να χειριστούν με επιτυχία τη συμπεριφορά των μαθητών με ΔΕΠ/Υ. Ορισμένοι τέτοιοι χειρισμοί είναι (α) η λεκτική θετική ενίσχυση και περιγραφή αμέσως μετά την εκδήλωση της επιθυμητής συμπεριφοράς (Martens&Kelly, 1993), (β) η χρήση παρεμβάσεων που βασίζονται στη μεσολάβηση μαθητών (Peer-Mediatedinterventions) (Kyleetal., 1995) και (γ) η ενδεχόμενη χρήση «ήπιας τιμωρίας» όπως σύντομες επιπλήξεις, απώλεια προνομίων, αφαίρεση της θετικής ενίσχυσης που σκοπό θα έχουν τη μείωση σε μεγάλο βαθμό των ακατάλληλων συμπεριφορών. Επιπλέον, είναι σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να εφαρμόσει τους παρεμβατικούς χειρισμούςαμέσως μετά την εμφάνιση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς και πάντα με την κατάλληλη συνέπεια (Gardilletal., 1996).

3. Γνωσιακή - Συμπεριφοριστική παρέμβαση (Cognitive – BehavioralInterventions).

Η γνωσιακή συμπεριφοριστική θεραπεία είναι μια προέκταση των κλασσικών μεθόδων τροποποίησης της συμπεριφοράς και περικλείει την κατανόηση των πεποιθήσεων, των στάσεων και των αντιλήψεων όχι μόνο των ίδιων των ατόμων που δέχονται την θεραπεία, αλλά και των προσώπων του περιβάλλοντος τους. Βασικός άξονας της γνωσιακής συμπεριφοριστικής παρέμβασης είναι να βοηθήσει τα παιδιά έτσι ώστε τα ίδια να επηρεάζουν και να ελέγχουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους με σκοπό την αλλαγή της συμπεριφοράς τους (Ollendick, 1986). Η τεχνική της γνωσιακής συμπεριφοριστικής παρέμβασης έχει στόχο τη μάθηση και την ανάπτυξη στους μαθητές των τεχνικών του αυτό-ελέγχου και της λύσης προβλημάτων. Δεδομένου ότι αυτές οι δυο περιοχές θεωρούνται ελλειμματικές στα παιδιά με ΔΕΠ/Υ φαίνεται ότι η παρέμβαση αυτή είναι κατάλληλη για τη βελτίωση των προβλημάτων αυτών των παιδιών (Eisert, 1992).

Στην τεχνική του αυτό-ελέγχου οι μαθητές εξασκούνται στη βήμα προς βήμα διαδικασία της παρακολούθησης και καθοδήγησης της συμπεριφοράς του. Για παράδειγμα, οι μαθητές διδάσκονται να λύνουν τις διαφορές τους ηρεμώντας πριν αντιδράσουν παρορμητικά εντοπίζοντας και εκφράζοντας συναισθήματα με τον κατάλληλο τρόπο, θέτοντας θετικούς στόχους για τον εαυτό τους, βρίσκοντας εναλλακτικές λύσεις στα προβλήματα και τέλος δοκιμάζοντας ένα εναλλακτικό σχέδιο βάσει της aprioriαξιολόγησης των πιθανών αποτελεσμάτων (Henleyet al.,2000).

Όσον αναφορά την επίλυση προβλημάτων ο εκπαιδευτικός διαπραγματεύεται με τους μαθητές θέματα, τα οποία σχετίζονται με την επίλυση κοινωνικών διενέξεων. Προκειμένου να επέλθει η λύση μιας αντιπαράθεσης ο εκπαιδευτικός μπορεί να εργαστεί με έναν μαθητή ή και μια μικρή ομάδα μαθητών. Έτσι, θα έχει τη δυνατότητα να αυτοσχεδιάσει και να ενθαρρύνει τους μαθητές του συζητώντας το πρόβλημα μεταξύ τους. Συγχρόνως προσφέρει σε εκείνους ένα πλαίσιο υποστήριξης και καθοδήγησης (Κουμπιάς, 2010). Βασική παράμετρος των συμπεριφοριστικών προγραμμάτων σε παιδιά και εφήβους με ΔΕΠ/Υ είναι η επικοινωνία και η εντατική συμβουλευτική των γονέων ή άλλων σημαντικών προσώπων που έχουν αναλάβει τα παιδιά στα πλαίσια εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Neauhaus, 1996).

Αντί επιλόγου

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ/Υ) είναι μια διαταραχή της ανάπτυξης, η οποία κάνει την εμφάνιση της στη νηπιακή ηλικία, συνεχίζει με αρκετές επιπτώσεις στην εφηβική ηλικία και μπορεί σε συνδυασμό με περιβαλλοντικούς παράγοντες να προκαλέσει σημαντικά προβλήματα στο παιδί και τον έφηβο. Πλέον θεωρείται και υποστηρίζεται ότι τα αίτια της έχουν νευροβιολογικήβάση με ό,τι συνέπειες αυτό επιφέρει στις διάφορες εκτελεστικές λειτουργίες, οι οποίες είναι απαραίτητες για τη ρύθμιση μιας φυσιολογικής συμπεριφοράς. Εκτός των πρωτογενών χαρακτηριστικών (απροσεξία – παρορμητικότητα – υπερκινητικότητα) τα παιδιά και οι έφηβοι με ΔΕΠ/Υ έρχονται αντιμέτωποι και με πληθώρα δυσκολιών που τα συνοδεύουν.

Οι παρεμβατικές προσεγγίσεις για αυτή την ομάδα θα πρέπει να στοχεύουν στη βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης και στην πρόληψη των πιθανών δευτερογενών προβλημάτων, τα οποία προκύπτουν από τα προϋπάρχοντα συμπτώματα.Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στόχο έχουν το γενικό σχολείο και τη γενική τάξη με ορόσημο πάντα την ανταπόκριση στις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε μαθητή με ΔΕΠ/Υ. Οι συμπεριφοριστικές παρεμβάσεις στο σχολείο έχουν κριθεί ως οι πιο κατάλληλες για την επιτυχή διαχείριση και αντιμετώπιση των συμπτωμάτων και δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές με ΔΕΠ/Υ. Απαραίτητη κρίνεται και η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια του μαθητή.

Αναφορές

American Psychiatric Association.(2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.

August, G. J., &Garfinkel, B. D. (1990).Comorbidity of ADHD and reading disability among clinic-referred children. *Journal of abnormal child psychology*,*18*(1), 29-45.

Αγαπητού,Π., Ανδρέας,Γ., Καραπέτσας,Α. (2006).*Διαφορές Φύλου στην Λεκτική Νοημοσύνη των Παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)*. ΠεριοδικόΕπιστήμεςΕισαγωγής, 3, 1-19.

Baker, L., & Cantwell, D. P. (1987).A prospective psychiatric follow-up of children with speech/language disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *26*(4), 546-553.

Barkley, R. A. (1990). *Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.

Barkley, R. A. (1995).*Taking Charge of ADHD:The Complete, Authoritative Guide for Parents*. New York: Guilford.

Barkley, R. A. (2002). International consensus statement on ADHD. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *41*(12), 1389.

Barkley, R. A., DuPaul, G. J., & McMurray, M. B. (1990).Comprehensive evaluation of attention deficit disorder with and without hyperactivity as defined by research criteria. *Journal of consulting and clinical psychology*, *58*(6), 775.

Βάρβογλη,Λ., Γαλάνη,Μ.Μ.(2006). *Η Διάγνωση της Διάσπασης της Προσοχής: Πρακτικός Οδηγός.* Εκδόσεις: Καστανιώτης.

Conners, C. K., &Erhardt, D. (1998).Attention-deficithyperactivitydisorderinchildrenandadolescents. *Comprehensiveclinicalpsychology*, *5*, 487-525.

Γιαννοπούλου, Γ. (2008). Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητας: χαρακτηριστικά και παρεμβάσεις σε φαρμακευτικό, ψυχοκοινωνικό και σχολικό επίπεδο. Στο *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρεμβάσεις.* σ.287-299. Εκδόσεις:Τόπος.

DuPaul G. J., Eckert T. L. (1998), *Academic Interventions for Students with ADHD: A Review of the Literature, Reading & Writing Quarterly,* 14Q1, 59-82.

Eisert, H. G. (1992). Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητα και σχολική απόδοση. Το παιδί με ΔΕΠ/Υ σαν μαθητής που μειονεκτεί στην τάξη. Πρακτικά Συμποσίου. Παιδιά με Υπερκινητικό σύνδρομο και διαταραχές διαγωγής. Πρόκληση για τους ειδικούς και το σχολείο. Αθήνα: ΠαιδοψυχιατρικήΕταιρίαΕλλάδας.

Faraone, S. V., Biederman, J., Lehman, B. K., Spencer, T., Norman, D., Seidman, L. J., ...&Tsuang, M. T. (1993). Intellectual performance and school failure in children with

attention deficit hyperactivity disorder and in their siblings. *Journal of abnormal psychology*, *102*(4), 616.
Fischer, M., Barkley, R. A., Edelbrock C. S. & Smallish, L. (1990). The adolescent outcome of hyperactive children diagnosed by research criteria: II. Academic, attentional and neuropsychological status.*Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 58, 550-55.
Gardill, M., DuPaul, G. J., & Kyle, K. E. (1996).Classroom strategies for managing students with attention-deficit/ hyperactivity disorder.*Intervention in School and Clinic, 32,* 89–94.
Gittelman, R., Mannuzza, S., Shenker, R., Bonagura, N. (1985).Hyperactive boys almost grown up.*Archives of General Psychiatry*, 42:937-947.
Grodzinsky, G. M., & Diamond, R. (1992).Frontal lobe functioning in boys with attention-deficit hyperactivity disorder. *Developmental Neuropsychology*, *8*(4), 427-445.
Hartsough, C. S., & Lambert, N. M. (1985). Medical factors in hyperactive and normal children: Prenatal, developmental, and health history findings. *American Journal of Orthopsychiatry*, *55*(2), 190.
Henley, M., Ramsey, R. S., &Algozzine, R. F. (2002). *Characteristics of and strategies for teaching students with mild disabilities*.Allyn & Bacon, 75 Arlington Street, Suite 300, Boston, MA 02116.
Kieling, C., Genro, J. P., Hutz, M. H., & Rohde, L. A. (2010).A current update on ADHD pharmacogenomics. *Pharmacogenomics*, *11*(3), 407-419.
Κάκουρος, Ε., Μανιαδάκη, Κ. (2006). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Εκδόσεις:Τυπωθήτω.
Κουμπιάς, Ε.(2010).*Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ/Υ).*Εκδόσεις:Λαγουδερά.
Καλαντζή-Αζίζι, Α., Ζαφειροπούλου, Μ. (2004).*Προσαρμογή στο Σχολείο, πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών.*Εκδόσεις: ΕλληνικάΓράμματα*.*
Martens, B. K., & Kelly, S. Q. (1993).A behavioral analysis of effective teaching. *School Psychology Quarterly*, *8*(1), 10.
Martinussen, R., Hayden, J., Hogg-Johnson, S., &Tannock, R. (2005). A meta-analysis of working memory impairments in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *44*(4), 377-384.
McGee, R., Williams, S., Moffitt, T., & Anderson, J. (1989).A comparison of 13-year-old boys with attention deficit and/or reading disorder on neuropsychological measures. *JournalofAbnormalChildPsychology*, *17*(1), 37-53.
Neuhaus, C. (1996). *Το υπερκινητικό παιδί και τα προβλήματά του*. Γνωσιακή συμπεριφοριστική κατεύθυνση. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.
Ollendick, T. H. (1986). Childandadolescentbehaviortherapy.In S. Garfield & A. Bergin (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (pp. 525-564). NewYork: Wiley
Ρούσσου, Α. (1997). Η διαταραχή της Ελλειμματικής Προσοχής. Στο Τσιάντης, Ι. &Μανωλοπούλος, Σ. Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής, Τόμος 2ος, Μέρος 1ο. Αθήνα: Καστανιώτη.
Rowland, A. S., Skipper, B., Rabiner, D. L., Umbach, D. M., Stallone, L., Campbell, R. A., ...& Sandler, D. P. (2008). The shifting subtypes of ADHD: classification depends on

how symptom reports are combined. *Journal of abnormal child psychology*, *36*(5), 731-743.

Still, G. F. (1902). The Goulstonian Lectures. *Some abnormal psychical conditions in children*, 1008-1012.

Stormont-Spurgin, M. (1997). I lost my homework: Strategies for Improving Organization in students with ADHD.*Intervention in School and Clinic,* 32(5), 270-7.

Stevens, J. (2005). Working Memory in Children with ADHD. In D. Gozal, D. L. Molfese (Eds) Attention *deficit hyperactivity disorder: from genes to patients* (pp. 277-292). HumanaPress.

Szatmari, P., Offord, D. R., & Boyle, M. H. (1989).Correlates, associated impairments and patterns of service utilization of children with attention deficit disorder: findings from the Ontario Child Health Study. *JournalofChildPsychologyandPsychiatry*, *30*(2), 205-217.

Τρίγκα-Μέρτικα, Ε. (2005). *Διάσπαση Προσοχής και Υπερκινητικότητα Παιδιών και Εφήβων, Διάγνωση-Αξιολόγηση-Αντιμετώπιση*. Εκδόσεις: Πλοηγός.

Τομάρας, Ν. (2010).*Μαθησιακές Δυσκολίες, ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση*. Εκδόσεις:Πατάκη.

Zentall, S. S., Harper, G. W., & Stormont-Spurgin, M. (1993).Children with hyperactivity and their organizational deficits. *The Journal of Educational Research*, *97*, 112-117.

Weiss, G., Hechtman, L., Milroy, T., & Perlman, T. (1985). Psychiatric status of hyperactives as adults: a controlled prospective 15-year follow-up of 63 hyperactive children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*,*24*(2), 211-220.

Wender, P. H. (2001). *ADHD: Attention-deficit hyperactivity disorder in children, adolescents, and adults*. OxfordUniversityPress.

«Ζητώ βοήθεια»: Ψηφιακές Ιστορίες από και για Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Κόκκινου Χαρίκλεια
Λογοπεδικός, Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Λάρισας
charkok@sch.gr

Κασιδούλη Αλεξάνδρα
Κοινωνική Λειτουργός, Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Λάρισας
a1exandra9@yahoo.gr

Περίληψη

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η παρουσίαση του σχεδιασμού, της εφαρμογής και της αξιολόγησης ενός προγράμματος με σκοπό την εκμάθηση μιας βασικής κοινωνικής δεξιότητας «ζητώ βοήθεια» που προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα κοινωνικών δεξιοτήτων για μαθητές με νοητική καθυστέρηση, μέσα από την εκπαιδευτική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και τη δημιουργία ιστοριών. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ειδικής αγωγής σε μαθητές με νοητική καθυστέρηση.Χρησιμοποιήθηκε η έρευνα δράσης σε 6 άτομα (4 εκπαιδευόμενες και 2 εκπαιδεύτριες). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθήτριες, συνεργαζόμενες μεταξύ τους, συμμετείχαν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, δημιουργώντας δραστηριότητες που είχαν σημασία γι' αυτές-ψηφιακές ιστορίες-, κατανοώντας τη χρησιμότητα της νέας γνώσης η οποία δίνεται με συστηματικό και λογικά οργανωμένο τρόπο και συνδέεται άμεσα με ήδη υπάρχουσες εμπειρίες αλλά και με καταστάσεις εφαρμογής και κατέκτησαν τη δεξιότητα «ζητώ βοήθεια» στο προστατευόμενο πλαίσιο του σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: νοητική υστέρηση, κοινωνικές δεξιότητες, ζητώ βοήθεια, ψηφιακές ιστορίες

Εισαγωγή

Η νοητική καθυστέρηση αποτελεί μία από τις πιο πολυμελετημένεςδιαταραχές. Πρόκειται για μια ανομοιογενή ομάδα ως προς την αιτιολογία, το δείκτη νοημοσύνης, την κοινωνική προσαρμογή, την ύπαρξη και άλλων συνοδών προβλημάτων κ.ο.κ

Ένας κοινά αποδεκτός ορισμός προέρχεται από την Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση (AmericanPsychiatricAssociation), σύμφωνα με την οποία, όπως προσδιορίζεται στην τέταρτη έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου για τις Ψυχικές διαταραχές (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders- DSM-IV) ένα άτομο για να διαγνωστεί ως νοητικά καθυστερημένο πρέπει να παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά: σημαντική κάτω του ορίου γενική λειτουργία η οποία συνοδεύεται από περιορισμούς στην προσαρμοστική λειτουργία σε τουλάχιστον δύο από τις παρακάτω περιοχές δεξιοτήτων: επικοινωνία, αυτοεξυπηρέτηση, αυτόνομη διαβίωση, κοινωνικές σχέσεις, χρήση κοινωνικών πόρων, αυτοπροσδιορισμός, μαθησιακή ετοιμότητα και ανάπτυξη, εργασία, διαχείριση ελεύθερου χρόνου, υγεία και ασφάλεια. Τα παραπάνω πρέπει να εκδηλωθούν πριν την ηλικία των 18 ετών.

Σύμφωνα και με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών κοινωνικών δεξιοτήτων για μαθητές με νοητική καθυστέρηση, τα νοητικά καθυστερημένα παιδιά παρουσιάζουν σημαντικό έλλειμμα ως προς τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Σύμφωνα με τους Smith et al., (1995) με τον όρο κοινωνικές δεξιότητες εννοούμε τις δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για την αλληλεπίδραση των ατόμων με άλλα άτομα του περιβάλλοντος. Οι κοινωνικές δεξιότητες ορίστηκαν από τον Wiener (2004) ως διακριτές συμπεριφορές που οδηγούν τα παιδιά να επιλύσουν κοινωνικά καθήκοντα, ή να οδηγηθούν στην κοινωνική ευτυχία. Μία από τις κατηγορίες κοινωνικών δεξιοτήτων που διακρίνουν οι Elksnin και

Elksnin (2001) σχετίζεται με τις διαπροσωπικές συμπεριφορές, οι οποίες αφορούν την ικανότητα των παιδιών να δημιουργούν φιλίες, να συστήνονται σε μια ομάδα, να ζητούν τη βοήθεια κάποιου και να δέχονται και να κάνουν σχόλια για τους άλλους. Οι δυσκολίες που μπορεί να εμφανίζει ένα άτομο ως προς την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να οφείλονται είτε σε ελλιπή καθοδήγηση και περιορισμένο αριθμό προτύπων μίμησης είτε στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα άτομα (Wilkins&. Matson, 2007). Συγκεκριμένα τα άτομα με νοητική καθυστέρηση, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών κοινωνικών δεξιοτήτων για μαθητές με νοητική καθυστέρηση, παρουσιάζουν ελλείψεις στη διαπροσωπική τους συμπεριφορά, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητικά κίνητρα επίτευξης. Η κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, όμως, είναι μία αναγκαιότητα, καθώς αποτελούν καθοριστικό παράγοντα στη βελτίωση και ανάπτυξη πολλαπλών τομέων της προσωπικής και κοινωνικής τους ζωής που αφορούν σε δραστηριότητες στην κοινότητα, στον προσωπικό χώρο, στο χώρο εργασίας, στη διαφύλαξη της υγείας και ασφάλειας και στην ποιοτική προσωπικά ανάπτυξη.

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται σήμερα στην εκμάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η καθοδήγηση, το παιχνίδι ρόλων, η μάθηση μέσω της μίμησης, η μίμηση προτύπου (modeling) και η ενίσχυση καθώς και οι κοινωνικές ιστορίες και τα ψηφιακά μέσα (digitalmedia) (More, 2008).

Η αλματώδης ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών κατά τις τελευταίες δεκαετίες και η διείσδυση τους σε όλους τους τομείς των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων δε θα μπορούσε παρά να επηρεάσει και την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι νέες τεχνολογίες δημιουργούν περιβάλλοντα μάθησης ανάλογα με ότι συμβαίνει στην καθημερινή ζωή. Επιτρέπουν στους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που μοιάζουν με πραγματικές, βοηθώντας τους με τον τρόπο αυτόν να μπορούν να εφαρμόζουν στην πράξη αυτά που μαθαίνουν (Βοσνιάδου,1998).Ειδικότερα, σύμφωνα με έρευνες (Εφόπουλος, κ.α., 2014) η χρήση των υπολογιστών από τα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες προσφέρει δυνατότητες ανάπτυξης και εξέλιξης σε νοητικό επίπεδο, αποτελεί ισχυρό κίνητρο για μάθηση και προσφέρει αυτό που τα παιδιά έχουν πραγματικά ανάγκη, να εκτελούν εργασίες σε μικρά διαδοχικά βήματα. Επιπλέον, η τεχνολογία μπορεί να υποκαταστήσει σε μεγάλο βαθμό στοιχεία της μειονεξίας ή της αναπηρίας, φέρνοντας το μαθητή πιο κοντά στο γνωστικό αγαθό αλλά και στην κοινωνική πραγματικότητα, αφού του δίνει τη δυνατότητα της επικοινωνίας με το περιβάλλον του και της αλληλεπίδρασής του με αυτό. Η χρήση των νέων τεχνολογιών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση βοηθά επίσης στην πολυαισθητηριακή προσέγγιση των διδακτικών αντικειμένων, την εμπλοκή δηλαδή περισσοτέρων της μιας αισθήσεων στη μαθησιακή διαδικασία (Αγγελοπούλου, 2011). Χρειάζεται ωστόσο ιδιαίτερη προσοχή με τη χρήση των ψηφιακών μέσων έτσι ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν τις ομοιότητες και τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των προσομοιώσεων στις οποίες έχουν εκτεθεί στα περιβάλλοντα πολυμέσων και των στόχων της αληθινής ζωής. Επιπλέον χρειάζεται να εξασκηθούν ώστε να μπορούν να γενικεύουν γνώσεις και δεξιότητες από τις συγκεκριμένες περιπτώσεις που μελετούν (Βοσνιάδου, 1998).

Με βάση τα παραπάνω, το ενδιαφέρον μας εστιάστηκε στις κοινωνικές δεξιότητες και πιο συγκεκριμένα στην ανάπτυξη της κοινωνικής δεξιότητας «ζητώ βοήθεια» σε άτομα με νοητική καθυστέρηση. Μετά από επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώσαμε, ότι έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο συγκεκριμένο πεδίο τόσο στην Ελλάδα όσο και σε διεθνές επίπεδο είναι λίγες. Τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα είναι λίγα και μας παρέχουν ελάχιστες πληροφορίες σχετικά με την ανάπτυξη της συγκεκριμένης δεξιότητας στα άτομα με νοητική καθυστέρηση.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αποτίμηση της εφαρμογής ενός προγράμματος εκπαίδευσης «ζητώ βοήθεια» που εντάσσεται στις δεξιότητες επικοινωνίας και υπευθυνότητας σύντομης διάρκειας, σε μια ομάδα ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Για τη διεξαγωγή της έρευνας σχεδιάστηκε, εφαρμόστηκε και αξιολογήθηκε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης, σύντομης διάρκειας και αξιολογήθηκαν τα αποτελέσματά του. Στόχος, λοιπόν, της έρευνας ήταν να εκτιμηθεί κατά πόσο η εφαρμογή του προγράμματος οδήγησε στην υιοθέτηση των συγκεκριμένων δεξιοτήτων μέσα σε ένα προστατευμένο περιβάλλον, όπως το σχολείο στο οποίο διεξήχθη η έρευνα. Επιπλέον, ο δεύτερος στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η ανταπόκριση και η συμμετοχή των συμμετεχόντων κατά την εφαρμογή του προγράμματος.

Αναλυτικά, το πρόγραμμα παρέμβασης που σχεδιάστηκε είχε ως στόχο την ανάπτυξη των παρακάτω δεξιοτήτων: ·Να αναγνωρίζουν ότι υπάρχει πρόβλημα ·Να κρίνουν ποιος μπορεί να τους βοηθήσει ·Να προσεγγίζουν το άτομο που κρίνουν ότι μπορεί να τους βοηθήσει·Να ζητάνε βοήθεια λεκτικά ή με εικόνα ·Να μάθουν να περιμένουν τη σειρά τους και να αναγνωρίζουν πότε είναι η σειρά τους ·Να αναπτύξουν την ικανότητα της επιλογής.

Μέθοδος

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μία ποιοτική έρευνα και συγκεκριμένα μία έρευνα δράσης. Η έρευνα δράσης είναι παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και περιλαμβάνει μια εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης. Βασίζεται στην παρατήρηση και σε δεδομένα συμπεριφοράς. Χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα. Συνήθως είναι συνεργατική, συμμετοχική και αυτό-αξιολογική. Η διαδικασία διερευνάται διαρκώς έτσι ώστε η ανάδραση που ακολουθεί να μεταφράζεται σε τροποποιήσεις, προσαρμογές, αλλαγές κατεύθυνσης και επαναπροσδιορισμούς με στόχο να επέλθει κάποια μόνιμη ωφέλεια στην ίδια τη συνεχιζόμενη διαδικασία (Cohen&Manion, 1994).

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 6 άτομα (4 εκπαιδευόμενοι και 2 εκπαιδευτές). Οι εκπαιδευόμενοι χαρακτηρίζονται ως άτομα με ειδικές ανάγκες, με διάγνωση νοητικής καθυστέρησης και φοιτούσαν σε δημόσιο σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ειδικής αγωγής, Ε.Ε.Ε.Ε.Κ(Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης). Αποτελούνταν από 4 κορίτσια ηλικίας από 18 έως 23. Η επιλογή των συγκεκριμένων ατόμων έγινε με βάση το ατομικό τους προφίλ, καθώς για τη διεξαγωγή της έρευνας οι συμμετέχοντες έπρεπε να είναι άτομα με διαγνωσμένη νοητική καθυστέρηση. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες θα έπρεπε να έχουν κατακτήσει ένα βασικό επίπεδο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, ώστε να μην εμφανίζονται έντονες διαφορές μέσα στην ομάδα και να μη γίνεται η διδασκαλία με διαφορετικούς ρυθμούς.Οι εκπαιδευτές ανήκαν στο προσωπικό του σχολείου.

Μέσα συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων

Η έρευνα ολοκληρώθηκε σε δύο στάδια: 1) άτυπη εκπαιδευτική αξιολόγηση και 2) συμμετοχική παρατήρηση. Το στάδιο της άτυπης εκπαιδευτικής αξιολόγησης ολοκληρώθηκε σε 4 συναντήσεις. Προτού προχωρήσει οποιοδήποτε πρόγραμμα παρέμβασης για την ενίσχυση είτε των γνωστικών είτε των κοινωνικών δεξιοτήτων, κρίνεται ιδιαίτερα αναγκαίο, να έχουμε μια σαφή εικόνα για το είδος των δυσκολιών που

αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι (Τζουριάδου, 1995). Για την αρχική αξιολόγηση του επιπέδου ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων χρησιμοποιήθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο η παρατήρηση. Καταρτίστηκε φύλλο παρατήρησης με τις κοινωνικές δεξιότητες και στη συνέχεια κατά την αρχική αξιολόγηση τέθηκε σε κάθε άτομο μία δραστηριότητα για την ολοκλήρωση της οποίας χρειαζόταν να ζητήσει βοήθεια. Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε με σκοπό να αναδειχθούν οι πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων και τα βασικά ελλείμματα τους στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων και συγκεκριμένα της υπευθυνότητας και επικοινωνίας όπου εντάσσεται η έννοια της βοήθειας και η χρήση της. Στη συνέχεια καθορίστηκαν οι στόχοι της παρέμβασης οι οποίοι εμφανίζουν τρία βασικά χαρακτηριστικά: α) το είδος της συμπεριφοράς που καλείται να εκδηλώσει ο μαθητής, β) τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εκδηλώνεται η συγκεκριμένη συμπεριφορά και γ) τα κριτήρια για την επιτυχία.

Το στάδιο της συμμετοχικής παρατήρησης ολοκληρώθηκε σε 8 συνεδρίες. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, έγινε η τελική αξιολόγηση. Τέθηκε σε κάθε άτομο και πάλι μια δραστηριότητα της ίδιας δυσκολίας για την ολοκλήρωση της οποίας χρειαζόταν να ζητήσει βοήθεια. Η τελική αξιολόγηση έγινε σε συνθήκες όμοιες με την αρχική αξιολόγηση. Στόχος της συγκεκριμένης πρακτικής ήταν να εντοπιστούν οι διαφοροποιήσεις στη συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων πριν και μετά την παρέμβαση.

Η καταγραφή ημερολογίου από τους εκπαιδευτικούς στο οποίο αποτυπωνόταν η εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολό της καθώς και συμπεριφορές των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων.Το ημερολόγιο τηρήθηκε για κάθε συνεδρία. Κατά την ανάλυση των δεδομένων δημιουργήθηκαν κατηγορίες που αφορούν συμπεριφορές που εμφάνισαν οι εκπαιδευόμενες κατά τη διδασκαλία των δεξιοτήτων καθώς και κατά την εξάσκηση σε αυτές.

Τα δεδομένα αναλύθηκαν και ερμηνεύτηκαν κατά περιγραφικό τρόπο. Σκοπός αυτής της ανάλυσης ήταν να διαφανούν οι αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητριών μετά την παρέμβαση καθώς και σε ποιο βαθμό η εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν αποτελεσματική και οδήγησε στη βελτίωση της συγκεκριμένης δεξιότητας.

Διαδικασία

Η διαδικασία βασίστηκε στη θεωρία του Piaget και τον *Κοινωνικό Εποικοδομισμό,* που υποστηρίζει ότι καθένας κτίζει το δικό του νοητικό κόσμο, στηριζόμενος στις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του καθώς και στον Vygotsky που τονίζει ότι η γνώση οικοδομείται σε κοινωνικό επίπεδο, δια μέσου της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Κολιάδης, 1997). Έτσι οι μαθητές σε ομάδες με τη χρήση αλληλεπιδραστικών υπολογιστικών περιβαλλόντων μάθησης και μέσα από έμπρακτες, εικονικές και συμβολικές αναπαραστάσεις μπορούν να ανακαλύψουν αρχές ή να αναπτύξουν δεξιότητες. Σύμφωνα με τη Φραγκάκη (2011) θεωρείται πως υπάρχει μια ιεραρχική εξέλιξη των δεξιοτήτων, και καθώς οι μαθητές προχωρούν από τις «κατώτερες» προς τις «ανώτερες», μεταβαίνουν σταδιακά από τα απλούστερα προς τα συνθετότερα Επίπεδα Μάθησης. Στο πρώτο επίπεδο, που είναι το κατώτερο και αποκαλείται *πληροφοριακό*, η μάθηση συνίσταται στη συλλογή πληροφοριακών στοιχείων μέσω των αισθήσεων και των λειτουργιών της μνήμης. Στο δεύτερο επίπεδο, που αποκαλείται *οργανωτικό*, η μάθηση μέσω της σύγκρισης, κατηγοριοποίησης, διάταξης και ιεράρχησης προβαίνει σε αλληλοσυσχετίσεις των δεδομένων τα οποία τελικά εντάσσει σε ένα ευρύτερο εννοιολογικό σχήμα. Στο τρίτο επίπεδο, το αποκαλούμενο *αναλυτικό*, η μάθηση αναφέρεται σε ενδο-συσχετίσεις δεδομένων που αναζητούνται μέσα από διαδικασίες ανάλυσης και διάκρισης σχέσεων, μοτίβων, γεγονότων. Τέλος, στο τέταρτο επίπεδο, το *πραξιακό,* το άτομο χρησιμοποιεί την οργανωμένη σε σχήματα, αρχές, και μοντέλα γνώση

του για να εξηγήσει, να ερμηνεύσει, να προβλέψει, να αξιολογήσει, να αναδιοργανώσει τα δεδομένα του και να διαχειριστεί/επιλύσει προβλήματα.

Στην παρούσα παρέμβαση αρχικά προβλήθηκαν στις εκπαιδευόμενες σε Η/Υ video-clips, ελεύθερης πρόσβασης που εντοπίστηκαν στο διαδίκτυο, σε μορφή κινούμενων σχεδίων με προβλήματα της καθημερινότητας και τα οποία χρειάζονταν τη βοήθεια κάποιου τρίτου για να αντιμετωπιστούν. Τους δόθηκε η δυνατότητα να παρατηρήσουν καθημερινές στιγμές, να αναγνωρίσουν το πρόβλημα και να ανακαλέσουν δικές τους στιγμές που αντιμετώπισαν παρόμοια προβλήματα και να αντιληφθούν/αναγνωρίσουν την έννοια της βοήθειας για την επίλυση των δύσκολων καταστάσεων (1ο επίπεδο μάθησης). Η δραστηριότητα αυτή δομήθηκε σε μία συνεδρία. Η κάθε συνεδρία αποτελούνταν από δυο μισάωρα.

Στη επόμενη συνεδρία παρακολουθώντας ένα video-clip παρουσιάστηκε η δεξιότητα «ζητώ βοήθεια» βήμα-βήμα εξηγώντας παράλληλα την σπουδαιότητα της συγκεκριμένης δεξιότητας. Εκτός από την παρουσίαση της δεξιότητας έγιναν γνωστές στις εκπαιδευόμενες και οι ενδεχόμενες αντιδράσεις που θα εκδηλώσουν διάφορα άτομα. Στη συνέχεια έγινε προσπάθεια, μέσα από συζήτηση, κατηγοριοποίησης, διάταξης και ιεράρχησης των δεδομένων με τελικό αποτέλεσμα ένα εννοιολογικό σχήμα, μία αφίσα (2ο επίπεδο μάθησης) με τα βήματα που ακολουθούμε όταν αντιμετωπίζουμε κάποιο πρόβλημα.

1. Έχω πρόβλημα;
2. Τι πρόβλημα έχω;
3. Ξέρω ποιος μπορεί να με βοηθήσει;
4. Βρίσκω αυτόν που μπορεί να με βοηθήσει!
5. Του λέω τι χρειάζομαι! (Oakley, 2015)

Η αφίσα δημιουργήθηκε με εικόνες ελεύθερης πρόσβασης που εντοπίστηκαν στο διαδίκτυο με στόχο να ανταποκρίνονται στην επιδιωκόμενη διδασκαλία, και να είναι απλές και κατανοητές, ώστε να είναι αντίστοιχες με το επίπεδο ανάπτυξης των εκπαιδευομένων.Οι συμμετέχουσες έκοψαν τις εικόνες και τις κόλλησαν σε χαρτόνι ακολουθώντας τα βήματα που είχαμε συζητήσει. Τοποθετήθηκε σε κατάλληλο χώρο ώστε οι εκπαιδευόμενες να έχουν τη δυνατότητα στη διάρκεια των συναντήσεων να ανατρέχουν και να θυμούνται τα βήματα (2ο επίπεδο μάθησης). Η χρήση των εικόνων κατά τη διδασκαλία ατόμων με νοητική καθυστέρηση είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς τα άτομα αυτά, με την παρουσίαση των εικόνων, έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τις δεξιότητες και το κάθε βήμα της δεξιότητας και στη συνέχεια με οδηγό τις εικόνες μπορούν να προσαρμόσουν και να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους (Wacker&Berg 1986)

Αφού ολοκληρώθηκε η αφίσα προχωρήσαμε στη δημιουργία σύντομων ψηφιακών ιστοριών. Για την δημιουργία των ιστοριών χρησιμοποιήθηκε ηλεκτρονικός υπολογιστής και το πρόγραμμα MicrosoftOfficePowerPoint 2007. Οι εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν είναι σχετικές του περιεχομένου των ιστοριών και ανασύρθηκαν από τη μηχανή αναζήτησης www.images.google.com και από την ιστοσελίδα www.clipart.com. Ιστορίες δημιουργήθηκαν σε 5 συνεδρίες.

Οι ιστορίες δημιουργήθηκαν σε σχέση με προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην καθημερινή τους ζωή και είχαν τις εξής θεματικές ενότητες: 1) Τα κορδόνια μου είναι λυμένα 2) Θέλω κάτι το οποίο είναι ψηλά 3) Στο σχολείο με κοροϊδεύουν 4) Με πονάει το κεφάλι μου 5) Θέλω να παίξω ένα παιχνίδι και δεν ξέρω πώς.

Κάθε συνεδρία ξεκινούσε με αναφορά-συζήτηση στο πρόβλημα της κάθε θεματικής ενότητας. Στη συνέχεια τα παιδιά αντάλλασσαν ιδέες, αλληλεπιδρούσαν και δομούσαν το δικό τους σενάριο, σύμφωνα με τα βήματα που ακολουθούμε όταν χρειαζόμαστε βοήθεια.

Για τη δημιουργία των ιστοριών οι εκπαιδευόμενες επέλεγαν τις εικόνες ακόμα και τους διαλόγους στην κάθε θεματική ενότητα. Στα παιδιά δινόταν η μαθησιακή ευκαιρία ώστε να αποφασίσουν εκείνα κάθε φορά στο πως θα εξελιχθεί η ιστορία. Έτσι η ιστορία εξελισσόταν σε δύο σενάρια, δηλαδή τι συμβαίνει όταν ζητάω βοήθεια αλλά και τι συμβαίνει όταν δεν ζητάω.Οι μαθήτριες ήταν σε θέση να καταλάβουν τι συμβαίνει όταν προσπαθώ για κάτι μόνος μου και δεν τα καταφέρνω αλλά και όταν ζητάω βοήθεια ποιο είναι το αποτέλεσμα (3°& 4° επίπεδο μάθησης). Ενδεικτικά παρουσιάζεται μια ιστορία παρακάτω στη θεματική ενότητα –Με πονάει το κεφάλι μου:

- Δεν αισθάνομαι καλά με πονάει το κεφάλι μου
- Τι να κάνω; Να ζητήσω βοήθεια; Ή Να το αφήσω;
- (Δεν ζητάω βοήθεια) Δεν μπορώ να βγω έξω που έχει τέτοια ωραία μέρα γιατί δεν αισθάνομαι καλά!!Είμαι λυπημένος!!!
- (Ζητάω βοήθεια) Μαμά έρχεσαι λίγο στο δωμάτιο μου!!!
- Μαμά με πονάει το κεφάλι μου!!! –Μην ανησυχείς θα σου δώσω ένα φάρμακο και θα περάσει
- Αισθάνομαι πολύ καλά!!!Είμαι χαρούμενος γιατί θα βγω βόλτα με τους γονείς μου.

Στην τελευταία συνάντηση και θέλοντας οι εκπαιδευόμενες να μεταφέρουν τις γνώσεις που είχαν ήδη αποκτήσει σε νέες πραγματικές καταστάσεις (4° επίπεδο μάθησης) οργανώσαμε βιωματικές δραστηριότητες οι οποίες περιλάμβαναν καταστάσεις στις οποίες το παιδί καλούνταν να δηλώσει με χειρονομίες ή λεκτικά πως αδυνατεί να ολοκληρώσει ένα έργο, να απευθυνθεί σε εκπαιδευτικό, να ζητήσει βοήθεια και να περιμένει να του την προσφέρει.

Σε όλα τα επίπεδα των συναντήσεων, και σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών κοινωνικών δεξιοτήτων για μαθητές με νοητική καθυστέρηση, χρησιμοποιήσαμε καθοδήγηση με βοηθητικές νύξεις και οπτικά ερεθίσματα καθώς και λεκτική καθοδήγηση με σταδιακή απόσυρση. Σε κάθε στάδιο υπήρχε ανατροφοδότηση και ενίσχυση των επιθυμητών συμπεριφορών. Τέλος, υιοθετήσαμε εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης για τα παιδιά που παρουσίαζαν δυσκολίες στο λόγο.

Αποτελέσματα

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε ένας εναλλακτικός τρόπος εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες, η χρήση των ΤΠΕ (Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας) για να δημιουργήσουν τα ίδια τα παιδιά ιστορίες με στόχο να εκπαιδευτούν στο να αναγνωρίζουν ένα πρόβλημα/μια δυσκολία και να ζητάνε βοήθεια αλλά και να μπορούν και άλλα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να χρησιμοποιήσουν τις ιστορίες και να κατανοήσουν την έννοια της βοήθειας.

Κατά την αρχική αξιολόγηση τέθηκε σε κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά μία δραστηριότητα για την ολοκλήρωση της οποίας χρειαζόταν να ζητήσει βοήθεια (να πάρει ένα αντικείμενο που βρισκόταν πάνω σε μία ντουλάπα). Και τα 4 άτομα στάθηκαν δίπλα στην ντουλάπα, έκαναν μια προσπάθεια και αφού δεν κατάφεραν να πάρουν το αντικείμενο, παρέμειναν εκεί χωρίς να λένε ή να κάνουν κάτι. Μετά από ένα λεπτό ο ένας εκπαιδευτής επανέλαβε το αίτημα. Και πάλι και τα 4 άτομα δεν κατάφεραν να πάρουν το αντικείμενο αλλά ούτε και ζήτησαν βοήθεια.

Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος οι στόχοι που θέσαμε κατά το σχεδιασμό επιτεύχθηκαν ικανοποιητικά. Κατά την τελική αξιολόγηση ζητήθηκε από τις εκπαιδευόμενες να πάρουν ένα αντικείμενο από ένα συρτάρι το οποίο ήταν κλειδωμένο. Δύο εκπαιδευόμενες μόλις αντιλήφθηκαν πως το συρτάρι ήταν κλειδωμένο προσέγγισαν

αμέσως τον έναν εκπαιδευτή και ζήτησαν βοήθεια. Μία εκπαιδευόμενη αφού έκανε τρεις προσπάθειες να ανοίξει το συρτάρι, δίστασε για μερικά δευτερόλεπτα και στη συνέχεια προσέγγισε και αυτή τον έναν εκπαιδευτή και ζήτησε βοήθεια.

Η τέταρτη εκπαιδευόμενη αφού προσπάθησε μια φορά να ανοίξει το συρτάρι, αναζήτησε την κάρτα με την εικόνα της βοήθειας, προσέγγισε τον έναν εκπαιδευτή και έδωσε την κάρτα.

Επιπλέον, σε όλη τη διάρκεια της κάθε συνάντησης όλα τα παιδιά συνεργάζονταν με ευχαρίστηση. Η τήρηση της προτεραιότητας και η κυκλική σειρά έγινε κατανοητή και εφαρμόστηκε από όλα τα παιδιά -αρχικά με καθοδήγηση για δύο από αυτά, στην πορεία με σταδιακή απόσυρση και στο τέλος χωρίς καθόλου καθοδήγηση. Σε κάθε συνεδρία δινόταν σε όλα τα παιδιά η δυνατότητα της επιλογής εικόνων καθώς και διαλόγων για τη δημιουργία των ιστοριών. Αρχικά μόνο η μία εκπαιδευόμενη επέλεγε χωρίς δισταγμό. Στο τέλος του προγράμματος και οι 4 εκπαιδευόμενες ανέπτυξαν την ικανότητα επιλογής μέσα στα πλαίσια της συγκεκριμένης ομάδας.

Συζήτηση

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, προέκυψε ότι οι συμμετέχουσες ανταποκρίθηκαν θετικά στο πρόγραμμα και παρατηρήθηκε βελτίωση σε σχέση με το αρχικό επίπεδο των δεξιοτήτων τους. Επιπλέον παρατηρήθηκε κινητοποίηση του ενδιαφέροντος, ανταλλαγή σκέψεων, συνεργασία, δυνατότητα θεώρησης από τη σκοπιά του άλλου, -κάτι που διευκολύνει την επίλυση των συγκρούσεων.

Μέσα από πολύπλευρες, συνεργατικές και ευέλικτες δραστηριότητες, δόθηκε η δυνατότητα μιας πολυαισθητηριακής προσέγγισης. Οι μαθήτριες μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους, συμμετείχαν ενεργά στη διαχείριση σύνθετων εργασιών, αναπτύσσοντας έτσι την κριτική τους σκέψη και τις συνεργατικές τους δεξιότητες (Ματσαγγούρας, 2005) Τα παιδιά συζήτησαν, ανέλυσαν, και επέλυσαν προβλήματα. Η προσοχή και η επίλυση ενός προβλήματος από κοινού, είναι απαραίτητη για τη δημιουργία γνωστικής, κοινωνικής, και συναισθηματικής αλληλεπίδρασης.» (Hausfather, 1996).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε συμφωνία με τονMorenoetal. (2001) που υποστηρίζει πως καθώς τα παιδιά ασχολούνται με τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών έχοντας τη δυνατότητα να ξεκινήσουν και να σταματήσουν, να δημιουργήσουν και να επεξεργαστούν μια ιστορία εμπλέκονται περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία και κατακτούν τις δεξιότητες με πιο φυσικό τρόπο.

Θα ήταν σκόπιμο να επισημανθούν και ορισμένοι περιορισμοί της παρούσας έρευνας. Η έρευνα αφορούσε μικρό δείγμα και τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν. Βέβαια θα πρέπει να σημειωθεί πως ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά των παιδιών με νοητική καθυστέρηση είναι η ετερογένεια, ακόμα και όταν τα συγκεκριμένα άτομα έχουν το ίδιο είδος συνδρόμου ή τον ίδιο δείκτη νοημοσύνης. Επειδή, λοιπόν, υπάρχει αυτή η ετερογένεια, τα αποτελέσματα των ερευνών χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και μελέτης. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης αξιολογήθηκαν αμέσως μετά την ολοκλήρωσή της και δεν υπήρχε η δυνατότητα να αξιολογηθούν οι διδαχθείσες δεξιότητες σε βάθος χρόνου καθώς και σε διαφορετικά περιβάλλοντα, σε περιβάλλοντα άλλα εκτός του προστατευμένου περιβάλλοντος του σχολείου, όπου υλοποιήθηκε το πρόγραμμα, καθώς και σε αυθόρμητες καταστάσεις της καθημερινής ζωής που απαιτούν αυτή τη δεξιότητα. Βέβαια θα πρέπει να επισημανθεί πως με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας σημαντικό ρόλο έχει η ενίσχυση καθώς αυτή είναι που θα καθορίσει σε μεγάλο βαθμό αν θα διατηρηθεί ή όχι η συμπεριφορά. Χρειάζεται άμεση ενίσχυση και λεπτομερής

ανατροφοδότηση για να αντιληφθεί το άτομο ότι πρόκειται για επιβράβευση της συμπεριφοράς που μόλις είχε εμφανίσει.

Επιπλέον, τα στοιχεία προέρχονται από την τήρηση του ημερολογίου από τους εκπαιδευτές και επομένως οι καταγραφές μπορεί να υπόκεινται σε περιορισμούς που σχετίζονται με την υποκειμενικότητα. Βέβαια η ύπαρξη δύο εκπαιδευτών που κατέγραφαν αυξάνει την αξιοπιστία..

Παρόλα αυτά, θεωρούμε, πως η παρούσα ερευνητική προσπάθεια μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση, καθώς τα άτομα με νοητική καθυστέρηση είναι σε θέση να αναπτύξουν σε ικανοποιητικό βαθμό, όπως φάνηκε και από την αξιολόγηση του προγράμματος, την κοινωνική δεξιότητα «ζητώ βοήθεια» και να μη περιμένουν με παθητικό τρόπο ούτε να εγκαταλείπουν τις προσπάθειές τους.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι η παρούσα έρευνα δράσης δημιουργήθηκε από παιδιά με ειδικές ανάγκες για παιδιά με ειδικές ανάγκες τονίζοντας τη σημασία της ανάπτυξης αλλά και της καλλιέργειας μίας βασικής κοινωνικής δεξιότητας «ζητώ βοήθεια». Η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και η εξάσκηση στο συγκεκριμένο τομέα καθιστά τα άτομα αυτά πιο λειτουργικά στην καθημερινή τους ζωή και ικανά να συμμετέχουν ενεργά στην προσωπική και κοινωνική τους ζωή.

Η παρούσα έρευνα έρχεται να δώσει ένα έναυσμα για περαιτέρω προβληματισμό στη χρήση των νέων τεχνολογιών και συγκεκριμένα των ψηφιακών ιστοριών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Υπογραμμίζει ότι είναι ένα κατάλληλο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτών παιδιών με ειδικές ανάγκες, και έτσι ως τέτοιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην καθημερινή πρακτική εκπαίδευσης παιδιών με νοητική καθυστέρηση και άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, βασικοί στόχοι του αναλυτικού προγράμματος μπορούν να κατακτηθούν πιο εύκολα μέσα από ψηφιακές ιστορίες.

Χρησιμοποιώντας ψηφιακές ιστορίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν εύκολα να αλλάξουν εικόνες, να χρησιμοποιήσουν εικόνες παιδιών, να προσθέσουν ήχο ώστε να δημιουργηθούν περισσότερα κίνητρα μάθησης. Επίσης μ’ αυτόν τον τρόπο μπορεί να δημιουργηθούνιστορίες ανάλογες με τις ιδιαιτερότητες και το επίπεδο μάθησης του κάθε μαθητή.

Τέλος, τα ευρήματα της μελέτης ενισχύουν τη θέση ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μέσα από τη δημιουργική χρήση ψηφιακών μέσων αναδεικνύουν τις ικανότητές τους.

Αναφορές

Cohen, L., Manion, L. (1994*). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Elksnin, N. &Elksnin, L. K. (2001).*Adolescents With Disabilities: The Need For Occupational Social Skills Training, Exceptionality*, 9(1-2), 91-105.

More, C. (2008).*Digital Stories Targeting Social Skills For Children With Disabilities: Multidimensional Learning. Intervention In School And Clinic*, 43, 168–177.

Moreno, R., Mayer, R. E., Spires, H. A., & Lester, J. C. (2001).*The Case For Social Agency In Computer-Based Teaching: Do Students Learn More Deeply When They Interact With Animated Pedagogical Agents? Cognition And Instruction, 19*, 177–213

Oakley, B.(2015) Learning how to ask for help.Ιούνιος 14, 2015,*http://www.snagglebox.com/article/autism-asking-for-help*

Shalock, R.L., (2007). *The Renaming Of Mental Retardation: Understanding The Change To The Term Intellectual Disability. American Association On Intellectual And Developmental Disabilities*, 45, 2, 116-124.
Smith, T., Polloway, E., Patton, J. & Dowdy, C. (1995).*Teaching students with special needs in inclusive settings*, U.S.A: Allyn& Bacon
Wacker, D. P. &Berg,.W. K. (1986). *Training Adolescents With Severe Handicaps To Set Up Job Tasks Independently Using Picture Prompts, Analysis And Intervention In Developmental Disabilities*, 4(4), 353-365.
Wilkins J. &. Matson, J. L. (2007). *Social Skills, International Review Of research In Mental Retardation*, 34, 321-363.
Wiener, J. (2004). *Do Peer Relationships Foster Behavioral Adjustment In Children With Learning Disabilities? Learning Disability Quarterly*, 27(1), 21-30.
Hausfather, S.J., (1996) VygotskyAnd Schooling: Creating A Social Contest For Learning. ActionInTeacherEducation, 18, 1-10.
Αγγελοπούλου, Δ., (2011) *Παιδαγωγικήαξιοποίησητωννέωντεχνολογιώνκαιεκπαιδευτικάλογισμικά για μαθητές με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Στο Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., Βίκη, Α. (επιμ.) Έρευνα και Εκπαιδευτική Πράξη στην Ειδική Αγωγή. Αθήνα: Σιδέρης
Βοσνιάδου, Σ. (1998). *Από τη γνωσιακή επιστήμη στην εκπαιδευτική τεχνολογία*. Στο Βοσνιάδου, Σ., (Ed.) Γνωσιακή Ψυχολογία. Αθήνα: Gutenberg.
Εφόπουλος, Β., Δανιηλίδου, Ε., Κουτσοκώστα, Β., Σταγιόπουλος, Π. (2014). Η αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Γνώσεις και απόψεις εκπαιδευτικών.Ιούνιος 14, 2015, http://pekap.tsopokis.gr/synedrio/praktika/2014/ergasies/13Efopoulos4-full-new.pdf.
Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. (τ. Γ) Αθήνα: Αυτοέκδοση.
Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Πέμπτη Έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.
Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). Παιδιά *και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες-νοητική υστέρηση: ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση*, τόμος Β΄. Αθήνα: ΑτραπόςΤζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Αθήνα, 2004). Παιδαγωγικό ινστιτούτο: τμήμα ειδικής αγωγής. *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση.*
Φραγκάκη, Μ. Η τεχνολογία στην ειδική αγωγή. Ένα εναλλακτικό μέσο σε μια πολυμορφική εκπαίδευση. Ιούνιος 14,2015,http://icodl.openet.gr/index.php/icodl/2011/paper/download/86/79

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού: Έρευνα και παρέμβαση στη σχολική κοινότητα

Λογιώτης Γεώργιος
Εκπαιδευτικός ΠΕ 07, Υπεύθυνος ΚΕ.ΣΥ.Π. Αγίας Παρασκευής Δ.Δ.Ε. Β΄ Αθήνας
glogiotis@sch.gr

Μάλαμας Κωνσταντίνος
Εκπαιδευτικός ΠΕ19, Τεχνικός Υπεύθυνος ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ. Δ.Δ.Ε. Β΄ Αθήνας
kosmal@sch.gr

Παπατριανταφύλλου Αντωνία
Διοικητικός ΠΕ1, Συντονίστρια Ευρωπαϊκού Προγράμματος Comenius Regio 2013-2015 Δ.Δ. Ε. Β΄ Αθήνας
tonia.papatr@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εντάσσεται στο πλαίσιο υλοποίησης του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Comenius Regio 2013 - 2015 με τίτλο: «Εκφοβισμός των Εφήβων: Τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισης στο σχολικό περιβάλλον Ελλάδας και Κύπρου» από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας και εστιάζεται σε τρεις άξονες: ο πρώτος άξονας αφορά στη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ως πολλαπλασιαστές του προγράμματος στις σχολικές μονάδες της Διεύθυνσης. Ο δεύτερος άξονας περιλαμβάνει την εφαρμογή του προγράμματος με βάση τα ευρήματα της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, ενώ ο τρίτος άξονας εστιάζει στην αποτίμηση του προγράμματος με έμφαση στην αλλαγή στις απόψεις, στάσεις και δεξιότητες των επιμορφούμενων αναφορικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Με βάση τα ευρήματα της μελέτης διαφαίνεται έντονη η επιθυμία των εν λόγω εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στην πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού η οποία θα συζευγνύει τη θεωρία με την πράξη μέσα από μια ολιστική προσέγγιση του φαινομένου.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών, αξιολόγηση επιμορφωτικού προγράμματος.

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στις δράσεις του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Comenius Regio 2013- 2015 της Δ.Δ.Ε. Β' Αθήνας με τίτλο: «Εκφοβισμός των Εφήβων: Τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισης στο σχολικό περιβάλλον Ελλάδας και Κύπρου». Στο πρόγραμμα συμμετείχαν εκτός από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε.) Β΄ Αθήνας, το Επαρχιακό Γραφείο Μέσης Εκπαίδευσης Πάφου Κύπρου, το 3ο ΓΕ.Λ. Ηρακλείου Αττικής, το Α' Λύκειο Εθνάρχη Μακαρίου Γ' Πάφου, το Πανεπιστήμιο Αθηνών - Μονάδα Εφηβικής Υγείας της Β' Παιδιατρικής Κλινικής «Π. & Α. Κυριακού» Νοσοκομείου Παίδων - και το Neapolis University of Pafos. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε από τον Αύγουστο του 2013 έως και τον Αύγουστο του 2015 σε συνεργασία με σχολεία και άλλους φορείς από την Ελλάδα και την Κύπρο.

Σκοπός του προγράμματος ήταν η ανάλυση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, η διερεύνηση μεθόδων και τρόπων προσέγγισης του φαινομένου και η διοργάνωση δράσεων που θα διασφαλίζουν την καλή επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα σε εφήβους, εκπαιδευτικούς και γονείς με στόχο την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Για την ενεργή συμμετοχή όλων των σχολικών μονάδων της περιοχής ευθύνης, η Δ.Δ.Ε. Β' Αθήνας προσκάλεσε τα σχολεία να εμπλακούν στο έργο προτείνοντας έναν εκπαιδευτικό, ανεξαρτήτως ειδικότητας, ως συνεργάτη (Καθηγητή - Σύνδεσμο με τη Δ.Δ.Ε. για το Σχολικό Εκφοβισμό) με την ομάδα υλοποίησης του προγράμματος. Οι καθηγητές αυτοί παρακολούθησαν βραχείας διάρκειας σεμινάρια και βιωματικά εργαστήρια, και ενεπλάκησαν σε δράσεις, ώστε τελικά να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές του έργου στα σχολεία.

Το δείγμα της έρευνας αφορά τους εκπαιδευτικούς που ορίστηκαν από τα σχολεία ως συνεργάτες με την ομάδα υλοποίησης.

Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

Στα κείμενα εθνικών αλλά και υπερεθνικών οργανισμών (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008; OECD, 1998; E.C. 2005; 2007) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ ο εκπαιδευτικός, εκλαμβάνεται ως βασικός συντελεστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ως εκ τούτου, καλείται να εμπλουτίζει και να ανανεώνει τις γνώσεις του, να επαναπροσδιορίζει στάσεις και απόψεις, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται με επάρκεια και αποτελεσματικότητα στις ιδιαίτερες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού του έργου.

Ωστόσο, στη σχετική με το αντικείμενο βιβλιογραφία επισημαίνεται η μειωμένη αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων και τα χαμηλά ποσοστά θετικής άποψης των εκπαιδευτικών που τα παρακολούθησαν (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

Για τον Βεργίδη (2003) στο σχεδιασμό ενός επιμορφωτικού προγράμματος σε ένα πρώτο στάδιο μεταξύ άλλων γίνεται μελέτη της υπάρχουσας κατάστασης, όπου προσδιορίζονται τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους, μελετώνται τα σημαντικά δεδομένα και ιδιαίτερα τα εκπαιδευτικά (βασικές και άλλες σπουδές), τα επαγγελματικά (ειδικότητα, θέση εργασίας), τα κοινωνικά χαρακτηριστικά (ηλικία, οικογενειακή κατάσταση) και διερευνώνται οι επιμορφωτικές ανάγκες. Σε ένα δεύτερο στάδιο ακολουθεί ο προσδιορισμός των γενικών σκοπών και η επεξεργασία των ειδικών στόχων με βάση δεδομένα που αφορούν στα προβλήματα, στις επιμορφωτικές ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών.

Μετά το στάδιο του σχεδιασμού ακολουθεί το στάδιο του προγραμματισμού, κατά το οποίο επιλέγεται το περιεχόμενο, το οποίο βασίζεται στην ανάλυση των εκπαιδευτικών αναγκών, τις προϋπάρχουσες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες των εκπαιδευτικών καθώς επίσης το γενικό σκοπό και τους ειδικούς στόχους του προγράμματος. Τέλος, επιλέγονται οι εκπαιδευτικές μέθοδοι και τα μέσα, προσδιορίζονται ο χρόνος και ο χώρος και επιλέγονται οι εκπαιδευτές. Σε ένα επόμενο στάδιο προβλέπονται οι μέθοδοι και οι τεχνικές για την αξιολόγηση των παραπάνω.

Σ' αυτό το πλαίσιο κινείται η παρούσα ερευνητική μελέτη η οποία διαρθρώνεται σε τρεις άξονες: ο πρώτος άξονας αφορά στη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ως πολλαπλασιαστές του προγράμματος στις σχολικές μονάδες της Διεύθυνσης, καθώς επίσης στη διερεύνηση των απόψεών τους για την αναγκαιότητα, το περιεχόμενο, την οργάνωση και τη μορφή επιμορφωτικών προγραμμάτων με αντικείμενο την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (Α΄έρευνα). Ο δεύτερος άξονας περιλαμβάνει την εφαρμογή του προγράμματος με βάση τα ευρήματα της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, ενώ ο τρίτος άξονας εστιάζει στην αποτίμηση του προγράμματος στο πλαίσιο της τελικής αξιολόγησης με

έμφαση στην αλλαγή στις απόψεις, στάσεις και δεξιότητες των επιμορφούμενων αναφορικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (Β' έρευνα).

Αποτύπωση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών πριν την υλοποίηση του προγράμματος

Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε είναι η ποσοτική και ως μέσο συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο (βλέπε σχετικά: http://srv3-dide-v-ath.att.sch.gr/com-regio/all_docs/ellada/ereynes/Questionnaire.pdf).

Έχοντας ως βάση το σκοπό του προγράμματος, αναφορικά με την προσέγγιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού μέσα από τη διοργάνωση δράσεων που θα στοχεύουν στην πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου, τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν ως εξής:

1. Ποια είναι η εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα σε ζητήματα πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα σχετικά με την οργάνωση και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων σε ζητήματα πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού;
3. Πώς προσεγγίζουν οι εκπαιδευτικοί μέσα από την καθημερινή σχολική πράξη το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού;
4. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;

Ζητούμενο της ερευνητικής μελέτης ήταν η επίτευξη μιας σκιαγράφησης της σχολικής πραγματικότητας αναφορικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, ώστε μέσα από την αξιολόγηση των δεδομένων να διασφαλιστεί η δυνατότητα σχεδιασμού και υλοποίησης υποστηρικτικών δράσεων με βάση τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα διενεργήθηκε κατά το τελευταίο τρίμηνο του σχολικού έτους 2013-14, δηλαδή κατά το διάστημα Μαρτίου-Ιουνίου 2014. Το τελικό δείγμα της έρευνας αποτελούν 66 εκπαιδευτικοί (Ν=66) που υπηρετούν στη Δ.Δ.Ε. Β΄ Αθήνας και όπως προαναφέρθηκε αποτελούν τους Καθηγητές – Συνδέσμους με τη Διεύθυνση για το Σχολικό Εκφοβισμό στο πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος Comenius Regio 2013 – 2015.

Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της Α΄ έρευνας

Τα κυριότερα ευρήματα της έρευνας για την αποτύπωση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών συνοψίζονται ως εξής:

Το προφίλ των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είναι κυρίως γυναίκες που έχουν πραγματοποιήσει θεωρητικές σπουδές. Συγκεκριμένα, το 82% (Ν=54) είναι γυναίκες, ενώ το 74% (Ν=49) έχει πραγματοποιήσει θεωρητικές σπουδές. Το μεγαλύτερο ποσοστό, ήτοι 88% (Ν=58), των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα έχει εκπαιδευτική υπηρεσία περισσότερη από 10 έτη. Σχετικά με τις σπουδές των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι εντυπωσιακό το γεγονός ότι σχεδόν δύο στους πέντε, δηλαδή το 41% (Ν=27) έχουν σπουδές πέρα από τις βασικές, δηλαδή διαθέτουν κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο, είτε επιπέδου master, είτε διδακτορικού επιπέδου.

Δύο στους τρεις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, δηλαδή το 67% (Ν=44), έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, αλλά μόνο το 50% (Ν=22) θεωρεί ότι τα προγράμματα συνέβαλαν στην αποτελεσματική αντιμετώπιση ζητημάτων διαχείρισης σχολικού εκφοβισμού.

Απόψεις σχετικά με την επιμόρφωση στην πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού

Στη συντριπτική πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 90% (N=59) θεωρούν ότι το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Επίσης, το σύνολο των εκπαιδευτικών (100%) θεωρεί αναγκαία την παρακολούθηση σχετικών με το αντικείμενο επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εμπιστεύονται με ποσοστό 70% (N=46) τις κατά τόπους Διευθύνσεις Εκπαίδευσης ως τον πλέον αρμόδιο φορέα ανάληψης του σχεδιασμού και της υλοποίησης επιμορφωτικών δράσεων, ενώ ως αποτελεσματικότερη μορφή επιμόρφωσης εκλαμβάνουν με ποσοστό 79% (N=52) την ενδοσχολική επιμόρφωση. Ως καταλληλότεροι επιμορφωτές στα συγκεκριμένα προγράμματα θεωρούνται οι ειδικευμένοι επιστήμονες με ποσοστό 98% (N=65) καθώς και οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία με ποσοστό 73% (N=48).

Αποτύπωση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο επιβεβαιώνουν τη θέση που διατυπώνεται στη σχετική βιβλιογραφία αναφορικά με την ανησυχητική έκταση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (Δεληγιάννη - Κουιμτζή κ.ά., 2005; Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007). Το 76% (N=50) των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα έχει αντιληφθεί και αντιμετωπίσει φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού στη σχολική μονάδα που υπηρετεί. Η συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευτικών που έχουν αντιμετωπίσει φαινόμενα εκφοβισμού αποτυπώνεται στον Πίνακα 1:

Πίνακας 1. Συναισθηματική εμπλοκή εκπαιδευτικών

Συναισθηματική εμπλοκή	Συχνότητα	Ποσοστό %
Αβοήθητος	20	40
Πίεση - Άγχος	24	48
Θυμός προς το θύμα	4	8
Θυμός προς το θύτη	14	28
Συμπόνια προς το θύμα	32	64
Συμπόνια προς το θύτη	22	44

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εκλαμβάνουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ως πολυπαραγοντικό. Ως εκ τούτου θεωρούν ότι παράγοντες που σχετίζονται με το οικογενειακό, σχολικό και ευρύτερο περιβάλλον είναι δυνατό να ενισχύουν την εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού.

Με στόχο την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν συγκεκριμένες πρακτικές οι οποίες αποτυπώνονται στον Πίνακα 2:

Πίνακας 2. Αξιοποίηση πρακτικών

Πρακτικές	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Αγνόηση του φαινομένου	45%	35%	17%	3%	0%
Συζήτηση με το μαθητή	0%	1%	3%	38%	58%
Αξιοποίηση συστήματος αμοιβών - ποινών	2%	12%	32%	45%	9%
Συνεργασία με τους συναδέλφους	0%	0%	23%	42%	35%
Συνεργασία με την οικογένεια	0%	6%	29%	40%	25%
Συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες	6%	29%	31%	25%	9%

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2 η συζήτηση με το μαθητή αποτελεί πρακτική υψηλής σημαντικότητας με ποσοστό 95% (Ν=63). Σε σειρά σημαντικότητας ακολουθούν η συνεργασία με συναδέλφους εκπαιδευτικούς και η συνεργασία με την οικογένεια. Χαμηλής σημαντικότητας πρακτική αποτελεί η συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες σε θέματα διαχείρισης του φαινομένου.

Οι πρωτοβουλίες με στόχο την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού επικεντρώνονται τόσο στο μαθητή και την οικογένεια, όσο και στους εκπαιδευτικούς.

Οι πρωτοβουλίες με επίκεντρο το μαθητή αποτυπώνονται στον Πίνακα 3:

Πίνακας 3. Πρωτοβουλίες αναφορικά με τους μαθητές

Πρωτοβουλίες	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά
Συζήτηση σε επίπεδο σχολικής τάξης	0%	23%	77%
Προβολή σχετικών ταινιών	31%	46%	23%
Βιωματικές ασκήσεις και παιχνίδια ρόλων	40%	32%	28%
Ομάδες παρέμβασης και διαμεσολάβησης	40%	43%	18%
Εκπαίδευση σε τεχνικές διαχείρισης του θυμού	54%	29%	17%
Εμπλοκή στη σύνταξη κανονισμού λειτουργίας	15%	41%	44%
Συμβουλευτική υποστήριξη μαθητών	8%	42%	50%

Με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών η συζήτηση σε επίπεδο σχολικής τάξης αποτελεί σημαντική πρωτοβουλία στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας με στόχο την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Επίσης αρκετά σημαντική πρωτοβουλία θεωρείται η ύπαρξη κανονισμού λειτουργίας, ενώ μικρότερης σημαντικότητας πρωτοβουλία αποτελεί η δημιουργία ομάδων παρέμβασης και διαμεσολάβησης.

Πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αποτελεσματικότερες πρακτικές στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας και με στόχο την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού αποτυπώνονται στον Πίνακα 4:

Πίνακας 4. Αποτελεσματικές πρακτικές στη σχολική μονάδα

Αποτελεσματικότερη πολιτική	Ποσοστό
Διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος	74%
Επαρκής ενημέρωση μαθητών	24%
Επικοινωνία και συνεργασία με την οικογένεια	36%
Αξιοποίηση των μαθητικών συμβουλίων	14%
Ανάθεση ρόλων συμβούλων σε εκπαιδευτικούς	39%
Δημιουργία ομάδων διαμεσολάβησης μαθητών	52%
Ανάπτυξη ομαδικών δραστηριοτήτων μαθητών	30%
Επιβολή κυρώσεων	5%

Με ποσοστό 74% (Ν=49) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος επικοινωνίας, διαλόγου και εμπιστοσύνης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές ως τη σημαντικότερη πρακτική με στόχο την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Ακολουθεί με ποσοστό 52% (Ν=34) η ενίσχυση του ρόλου των μαθητών στη διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων, μέσα από τη δημιουργία ομάδων φιλίας ή διαμεσολάβησης.

Συμπεράσματα Α΄ έρευνας

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων καταδεικνύει την ύπαρξη ενός σημαντικού ελλείμματος στην επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, αναδεικνύοντας κατ' αυτό τον τρόπο τη διά βίου μάθηση ως καταλύτη για την κάλυψη των επιμορφωτικών κενών των εκπαιδευτικών (Μπαγάκης, 2005). Τα αποτελέσματα συνάδουν με αυτά αντίστοιχων ερευνών στις οποίες επισημαίνεται η αναποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων και τα χαμηλά ποσοστά θετικής άποψης των εκπαιδευτικών που τα παρακολούθησαν (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

Ταυτόχρονα διαφαίνεται ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από την εκπαιδευτική υπηρεσία, για τα ζητήματα που αφορούν την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, διαπιστώνουν ότι το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στη λειτουργία του σχολείου, επιβεβαιώνοντας κατ' αυτό τον τρόπο τις σχετικές έρευνες των τελευταίων ετών (Δεληγιάννη-Κουιμτζή, 2005 κ.ά.; Λαγουδάκος & Καραγεώργος, 2014).

Ως καταλληλότερο φορέα σχεδιασμού και υλοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπλέον, εκλαμβάνουν την ενδοσχολική επιμόρφωση ως την πλέον αποτελεσματική μορφή επιμόρφωσης, ιδιαίτερα όταν αυτή βασίζεται στη σχολική πράξη με τη χρήση συγκεκριμένων παραδειγμάτων και όχι σε θεωρητικές προσεγγίσεις. Τέλος, τονίζεται ιδιαίτερα η ανάγκη να δοθεί έμφαση σε ενεργητικές συμμετοχικές μεθόδους και τεχνικές που προσιδιάζουν στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης πολλών παραγόντων που σχετίζονται με την προσωπικότητα του μαθητή, την οικογένεια, το στενό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και το σχολικό θεσμό, στοιχεία που καταγράφονται στη σχετική με το αντικείμενο βιβλιογραφία (Olweus, 1996; Παπαστυλιανού, 2000; Αγάθωνος – Γεωργοπούλου, 2004).

Η παρέμβαση στη σχολική κοινότητα στο πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος

Όπως επισημαίνει ο Corrigan (1986), με βάση το θεωρητικό μοντέλο του Knowles αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, είναι απαραίτητο να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς που επιμορφώνονται μια ποικιλία πηγών και εμπειριών. Σ' αυτό το πλαίσιο, κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Comenius Regio 2013 - 2015 εφαρμόστηκαν επιστημονικά πιλοτικά προγράμματα στα σχολεία αρμοδιότητας της Διεύθυνσης με στόχο την κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, όπως αυτές αναδείχθηκαν μέσα από την ερευνητική μελέτη.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκδηλώσεις ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης, οι ημερίδες, οι διαλέξεις, τα εκπαιδευτικά βιωματικά σεμινάρια, οι επιμορφώσεις, οι εκπαιδευτικές συναντήσεις εργασίας για τους εκπαιδευτικούς που ορίστηκαν ως Καθηγητές – Σύνδεσμοι με τη Δ.Δ.Ε. Β΄ Αθήνας για το Σχολικό Εκφοβισμό στόχευαν στη θωράκιση των εκπαιδευτικών με γνώσεις και δεξιότητες για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Οι παρεμβάσεις ολιστικού τύπου αφορούσαν μεταξύ άλλων βιωματικά εργαστήρια, πιλοτικά προγράμματα από Ομάδα Ειδικών της Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας, Διασχολικά Προγράμματα διαθεματικής – διεπιστημονικής προσέγγισης, συγκρότηση και λειτουργία Δικτύου Ειδικοτήτων με αντικείμενο τη διάχυση καλών πρακτικών – στρατηγικών για την πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού σε συνεργασία με επιστημονικούς φορείς και ειδικούς επιστήμονες.

Η έρευνα για την αποτίμηση της επιμόρφωσης (Β΄ έρευνα)

Στο πλαίσιο της τελικής αξιολόγησης του προγράμματος η δεύτερη έρευνα εστιάζει στην αποτίμηση του προγράμματος με έμφαση στην αλλαγή στις απόψεις, στάσεις και δεξιότητες των επιμορφούμενων αναφορικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

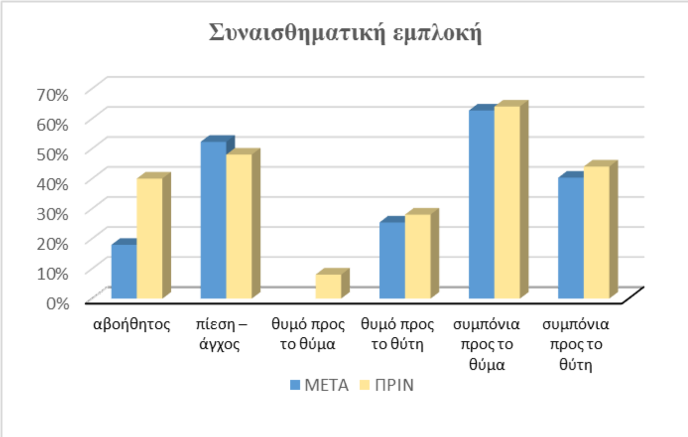
1. Ποιες αλλαγές αποτυπώνονται στις απόψεις, στάσεις και δεξιότητες των επιμορφούμενων αναφορικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μετά την υλοποίηση του επιμορφωτικού προγράμματος;
2. Πώς αποτιμούν οι εκπαιδευτικοί το πρόγραμμα επιμόρφωσης στο οποίο συμμετείχαν;

Στην έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε με τη λήξη του προγράμματος, τον Απρίλιο του 2015, συμμετείχαν 63 Εκπαιδευτικοί – Σύνδεσμοι με τη Δ.Δ.Ε. Β' Αθήνας για τον σχολικό εκφοβισμό. Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε είναι η ποσοτική και ως μέσο συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο με μερικές ερωτήσεις κοινές με το ερωτηματολόγιο της πρώτης έρευνας, ώστε να καταγραφούν πιθανές αλλαγές στις απόψεις, στάσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα (βλέπε σχετικά: http://srv3-dide-v-ath.att.sch.gr/com-regio/all_docs/ellada/ereynes/Questionnaire2.pdf).

Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης

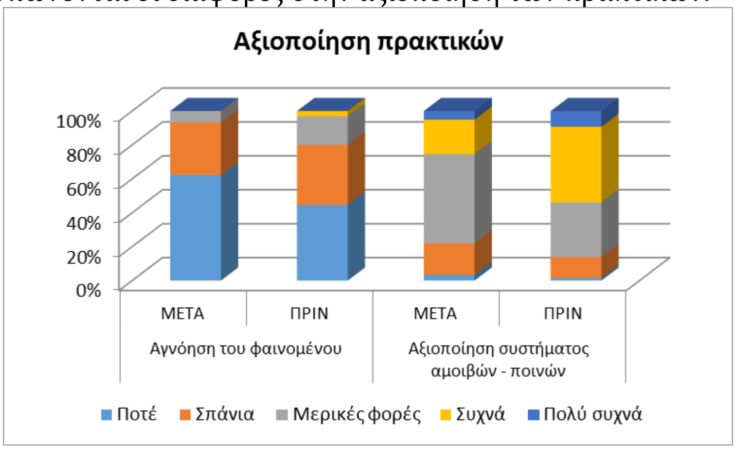
Όπως προαναφέρθηκε, πριν την υλοποίηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος κρίνεται απαραίτητη η μελέτη της υπάρχουσας κατάστασης, ο εντοπισμός των προβλημάτων της ομάδας – στόχου, η ανάλυση των σημαντικών δεδομένων και η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών (Βεργίδης, 2008). Μετά την υλοποίηση του προγράμματος είναι απαραίτητη η διαπίστωση του αποτελέσματος και της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης.

Μέσα σ' αυτό το συγκείμενο, κατά την έναρξη του προγράμματος, όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη παράγραφο, ένα σημαντικό ποσοστό 40% (Ν=20) των εκπαιδευτικών δήλωνε ότι κατά την αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού αισθάνεται αβοήθητο. Με τη λήξη του προγράμματος το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δηλώνει αβοήθητο στις περιπτώσεις που αντιμετωπίζει φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού μειώνεται κατά το ήμισυ. Έτσι, μόνο το 18% (Ν=12) αισθάνεται αβοήθητο κατά την αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού. Η διαφοροποίηση της συναισθηματικής εμπλοκής των εκπαιδευτικών που έχουν αντιμετωπίσει φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού αποτυπώνεται στο Σχήμα 1:



Σχήμα 1. Συναισθηματική εμπλοκή εκπαιδευτικών

Με την έναρξη του προγράμματος οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούσαν συγκεκριμένες πρακτικές με στόχο την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Η αγνόηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού δεν αποτελούσε πρακτική για το 43% των εκπαιδευτικών. Το ποσοστό αυτό με τη λήξη του προγράμματος έχει αυξηθεί σημαντικά, ήτοι 57%, γεγονός που αποδεικνύει την αύξηση του βαθμού ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Επιπλέον, με την έναρξη του προγράμματος φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούσαν συχνά έως πολύ συχνά το σύστημα αμοιβών – ποινών με ποσοστό 53%. Το ποσοστό αυτό μειώνεται με τη λήξη του προγράμματος σε 23%. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο επιμορφωτικό πρόγραμμα αλλάζουν στάση και δεξιότητες, θεωρώντας ότι το εν λόγω σύστημα ενδέχεται να μη συμβάλλει σημαντικά στην αντιμετώπιση των φαινομένων του σχολικού εκφοβισμού. Στο Σχήμα 2 αποτυπώνονται οι διαφορές στην αξιοποίηση των πρακτικών:

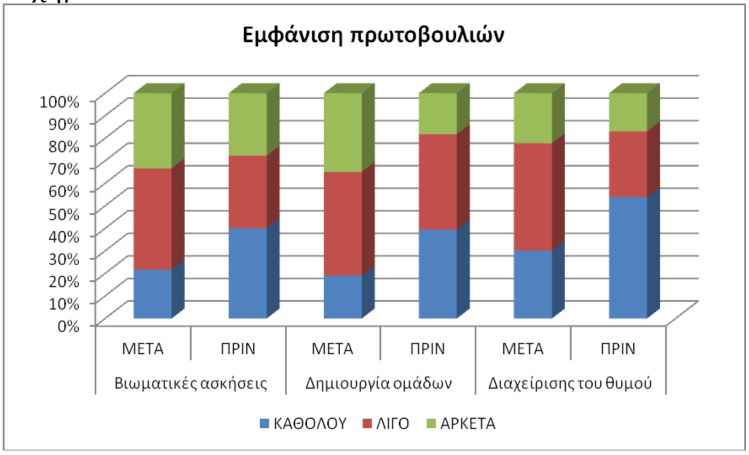


Σχήμα 2. Αξιοποίηση πρακτικών πριν και μετά την επιμόρφωση

Αναφορικά με το βαθμό εμφάνισης συγκεκριμένων πρωτοβουλιών με στόχο την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού φαίνεται ότι κατά την έναρξη του προγράμματος ένα ποσοστό 40% δεν καταφεύγει στη δημιουργία ομάδων παρέμβασης και διαμεσολάβησης Το ποσοστό αυτό με τη λήξη του προγράμματος μειώνεται σε 19%, γεγονός που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να εμπιστεύονται πλέον την πρακτική επίλυσης συγκρούσεων με συμμετοχή των ίδιων των εμπλεκόμενων με βάση τη θεωρία της επανορθωτικής δικαιοσύνης.

Κατά την έναρξη του προγράμματος το 46% των εκπαιδευτικών αξιοποιούσε τις τεχνικές διαχείρισης θυμού «Λίγο ή Αρκετά». Με τη λήξη του προγράμματος το ποσοστό αυτό αυξάνεται σε 70%. Επιπλέον, το ποσοστό αξιοποίησης των βιωματικών ασκήσεων και

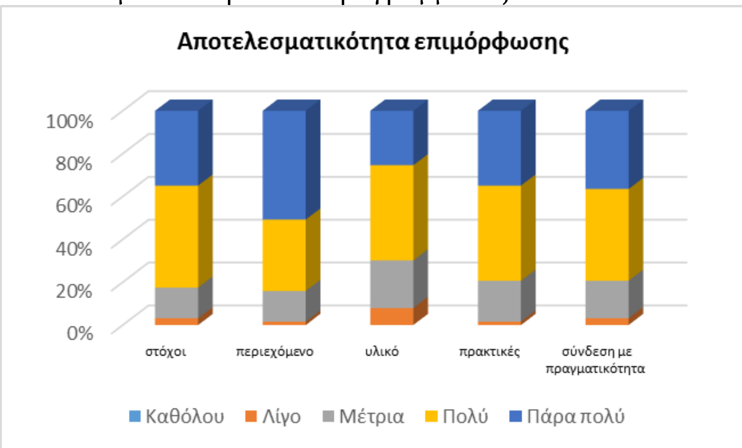
των παιχνιδιών ρόλων αυξάνεται στην ίδια κατηγορία από 60% σε 78%. Η διαφοροποίηση αποτυπώνεται στο Σχήμα 3:



Σχήμα 3. Εμφάνιση πρωτοβουλιών πριν και μετά την επιμόρφωση

Αποτίμηση του προγράμματος επιμόρφωσης

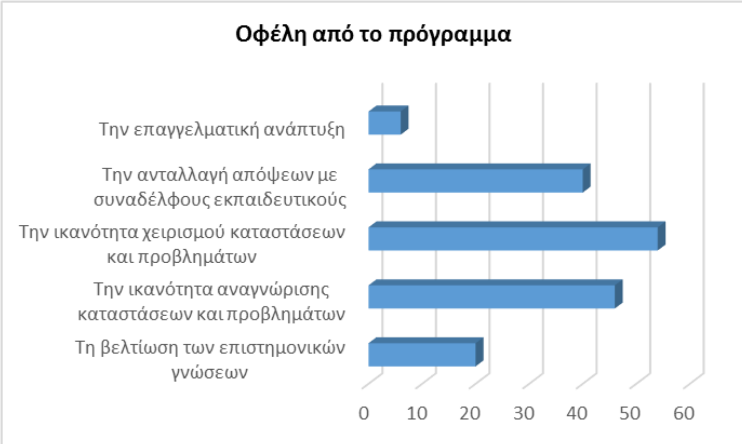
Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα το αξιολογούν θετικά σε απόλυτο βαθμό. (100%). Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος αποτυπώνεται στο Σχήμα 4:



Σχήμα 4. Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης

Το πρόγραμμα χαρακτηρίζεται «πολύ» έως «πάρα πολύ» αποτελεσματικό ως προς τους στόχους (με ποσοστό 83%), το περιεχόμενο (84%), τις πρακτικές (79%) και τη σύνδεση με την πραγματικότητα (79%).

Οι απόψεις για τα οφέλη από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών αποτυπώνονται στο Σχήμα 5:



Σχήμα 5. Απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα οφέλη του προγράμματος.

Ως πιο σημαντικό όφελος από το επιμορφωτικό πρόγραμμα εκλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 86% την ικανότητα χειρισμού καταστάσεων και προβλημάτων. Τέλος, η συντριπτική πλειονότητα θα επιθυμούσε την παράταση υλοποίησης του προγράμματος για μια επιπλέον σχολική χρονιά.

Συμπεράσματα – προτάσεις

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν σημαντικό όφελος την απόκτηση όχι μόνο γνώσεων, αλλά και δεξιοτήτων χειρισμού καταστάσεων που άπτονται του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Εκλαμβάνουν τον σχολικό εκφοβισμό ως ανασταλτικό παράγοντα στη λειτουργία του σχολείου και ως εκ τούτου επιζητούν στήριξη μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα που θα αποτελέσουν τροχοπέδη στην εξάπλωση του φαινομένου. Αναγνωρίζουν και επισημαίνουν τις ελλείψεις στο πλαίσιο της βασικής τους εκπαίδευσης, αλλά και της επιμόρφωσης και εμπιστεύονται παρεμβατικά προγράμματα με στόχο τη δημιουργία ενός σχολείου χωρίς βία.

Σε κάθε περίπτωση ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα ζήτημα που αφορά άμεσα όλη την κοινωνία και ιδιαίτερα τους φορείς της εκπαίδευσης οι οποίοι σχεδιάζουν και υλοποιούν εκπαιδευτικές πολιτικές. Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητη μια ευρύτερη διεπιστημονική έρευνα με στόχο το σχεδιασμό αποτελεσματικών επιμορφωτικών προγραμμάτων για τη διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Αναφορές

Corrigan, D. (1986). In D. Hopkins (Ed), *Inservice training and educational development: An International Survey*. London: Croom Helm, 100-112.

E.C. (2005), Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning, Brussels, E.C.

E.C (2007), Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on improving the quality of teacher education, Brussels, E.C.

OECD, (1998). *Staying Ahead. In-service training and Teacher Professional development*, Paris: Centre for Educational Research and Innovation.

Olweus, D. (1996) *Bully/victim problems in school*. Prospects, *25 (2),* 331-359.

Αγάθωνος – Γεωργοπούλου, Ε. (2004). Κακοποίηση-παραμέληση του παιδιού και παραβατικότητα: Συγκοινωνούντα δοχεία, *Ψυχολογία, 11(2)*, 141-161.

Βεργίδης, Δ. (2003). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βεργίδης, Δ. (2008). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο: Βεργίδης Δ. & Καραλής Θ., *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων (β' εκδ.).* Τόμος Γ΄. Πάτρα: ΕΑΠ.

Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Β., Αθανασιάδου, Χ., Κωνσταντίνου, ΑΙ., Παπαθανασίου, Μ., Ψάλτη, Α. (2005). Ταυτότητες φύλου, εθνικές ταυτότητες και σχολική βία. Ερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό χώρο. *Ενδιάμεση έκθεση του προγράμματος Πυθαγόρας,* Περίοδος 1/3/2004-31/3/2005.

Λαγουδάκος, Μ., Καραγεώργος, Ν. (2014). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών τεχνικής εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων,2*, 134-152

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Μπαγάκης, Γ. (2005). *Επιμόρφωση κι επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΟΕΠΕΚ, - Ε.Κ.Κ.Ε. (2008). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη Δ. Ε.*. Αθήνα: Κέδρος

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2010). *Η συμβολή της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική ερμηνεία αποτελεσμάτων*. Αθήνα.

Παπαστυλιανού, Α. (2000), Μορφές επιθετικότητας (βίας) στο σχολικό περιβάλλον. Στο Ν. Πετρόπουλος & Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.), *Προκλήσεις στο σχολικό περιβάλλον: Έρευνα και παρέμβαση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ψάλτη, Α., Κωνσταντίνου, Κ. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η επίδραση φύλου και εθνο-πολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία, 14 (4)*, 329-345.

Η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: η επίδραση του προγράμματος Erasmus στη γλωσσική, ακαδημαϊκή, προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των φοιτητών

Μπαλαμπέκου Όλγα
MSc Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Ειδική Παιδαγωγός – Ψυχολόγος
olgabalabekou@teilar.gr

Περίληψη

Η εργασία αυτή αποτελεί προσπάθεια αξιολόγησης του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού προγράμματος Erasmus, από την πλευρά των συμμετεχόντων φοιτητών, και είναι ενταγμένη στην ανάγκη μιας συνολικότερης αντικειμενικής συνεχούς αξιολόγησης, η οποία στοχεύει στον ανακαθορισμό των στόχων και επαναπροσδιορισμό των μεθόδων διαχείρισης του προγράμματος για τα υπόλοιπα χρόνια υλοποίησής του, ως το πέρας της φάσης που διανύει ή/και στο μέλλον. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να υπογραμμισθεί και να αποδειχθεί, μέσα από εμπειρικά δεδομένα, η θετική επίδραση του προγράμματος Erasmus στην ανάπτυξη των φοιτητών και να δοθούν στοιχεία στις Διοικήσεις των Ιδρυμάτων σχετικά με τα οφέλη που αποκομίζουν οι φοιτητές, ώστε να συνεχίζουν να εντάσσουν το συγκεκριμένο Πρόγραμμα στην εκπαιδευτική πολιτική τους. Η έρευνα αφορά στα ακαδημαϊκά έτη 2000-2008 και το δείγμα της είναι 86 προπτυχιακοί φοιτητές του Τ.Ε.Ι. Λάρισας. Η μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν η επισκόπηση και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ερωτηματολόγιο με τίτλο Έκθεση Σπουδών Φοιτητή που κατασκεύασε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για τις ανάγκες αξιολόγησης του προγράμματος. Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, η οποία έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS, κατέδειξε θετική συσχέτιση της συμμετοχής των φοιτητών στο πρόγραμμα Erasmus με τη γλωσσική, ακαδημαϊκή, προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη.
Λέξεις – κλειδιά: ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης, ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα, πρόγραμμα Erasmus, ίδρυμα προέλευσης, ίδρυμα υποδοχής, εξερχόμενοι φοιτητές, γλωσσική, ακαδημαϊκή, προσωπική, επαγγελματική ανάπτυξη

Εισαγωγή

Το πρόγραμμα Erasmus είναι ένα από τα γνωστότερα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα. Ο χώρος δράσης του είναι τα ευρωπαϊκά Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αφορά συνεργασίες μεταξύ των ευρωπαϊκών Ιδρυμάτων, μέσω της κινητικότητας φοιτητών/φοιτητριών και εκπαιδευτικών, με στόχο την ανταλλαγή ιδεών, γνώσεων και εμπειριών. Η παρούσα εργασία θα προσπαθήσει να διερευνήσει το προφίλ και τις απόψεις εξερχόμενων Ελλήνων φοιτητών/φοιτητριών σχετικά με το πρόγραμμα. Η συνεισφορά αυτής της εργασίας έγκειται στο ότι δεν έχουν γίνει πολλές έρευνες για το πρόγραμμα Erasmus στον ελληνικό χώρο και η σχετική ελληνική βιβλιογραφία είναι πενιχρή.

Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση θεωρείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση ότι αποτελεί το προσφορότερο μέσο και την αναγκαία συνθήκη για την επιδίωξη της ανταγωνιστικότητας, της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής της ίδιας της Ε.Ε. και των κρατών – μελών της. Πράγμα που σημαίνει ότι τελικά η εκπαιδευτική πολιτική ανάγεται σήμερα σε ένα κεφάλαιο της κοινωνικής και της οικονομικής πολιτικής (Τσαούσης, 2003). Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική περιλαμβάνει ενέργειες προώθησης, οι οποίες αναφέρονται στο εκπαιδευτικό έργο και την προσφορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών με κυριότερες τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα όπως το Comett, το Lingua, το Σωκράτης, το Leonardo da Vinci και το πρόγραμμα Δια βίου μάθηση (Longlife Learning Programme-LLP) παλιότερα και σήμερα το Erasmus +.

Ο όρος «ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση» εισάγεται ("…stress the educational dimension of such a programme") για πρώτη φορά στο «Ψήφισμα του Συμβουλίου της Ευρώπης και της συνάντησης των Υπουργών Παιδείας στα πλαίσια του Συμβουλίου της 9ης Φεβρουαρίου 1976 συμπεριλαμβανομένου ενός προγράμματος δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης». Περιλαμβάνει μια σειρά από αλλαγές στην εκπαίδευση που θα οδηγήσουν τους νέους να συνειδητοποιήσουν την πραγματικότητα της Ευρώπης, να αποκτήσουν ικανοποιητική γνώση και αντίληψη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας στη γεωγραφική, ιστορική και πολιτιστική της μορφή και να αναπτύξουν την ικανότητα να ζήσουν και να λειτουργήσουν ως πολίτες στο πλαίσιο της Ευρώπης (Council of the ECs, 1987: 21-27).

Σύμφωνα με τα «Συμπεράσματα του Συμβουλίου και τη συνάντηση των Υπουργών Παιδείας στα πλαίσια του Συμβουλίου της 2ας Ιουνίου 1983 σχετικά με την προώθηση της κινητικότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση» (Council of the ECs, 1987: 87-91) και των μετέπειτα Αποφάσεων του Συμβουλίου με τις οποίες θεσπίστηκαν τα προγράμματα Comett, Erasmus (Council of the ECs, 1987: 185-193)

και Lingua, ενισχύθηκε η συνεργασία μεταξύ Ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα κράτη – μέλη και αυξήθηκε σταθερά η κινητικότητα φοιτητών και εκπαιδευτικών. Δίνεται έμφαση στο ανθρώπινο δυναμικό και προώθηση της ελεύθερης κυκλοφορίας κα ανταλλαγής των ιδεών, ελευθερία που προστίθεται στις τέσσερις πρωταρχικές ελευθερίες διακίνησης – των εμπορευμάτων, των υπηρεσιών, των κεφαλαίων και των εργαζομένων (προσώπων) – που προβλέπονταν από τη Συνθήκη της Ρώμης (ΣυνθΕΟΚ, Συνθήκη της Ρώμης, 1957).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση συμβάλλει στην ανάπτυξη Παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία των κρατών – μελών, ενώ συγχρόνως σέβεται απολύτως τις ιδιαιτερότητές τους στον τομέα αυτό και την πολιτιστική και γλωσσική ποικιλομορφία. Η δράση της Κοινότητας επιτρέπει ιδίως την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, με την προώθηση της εκμάθησης ξένων γλωσσών, την ενθάρρυνση της κινητικότητας φοιτητών και εκπαιδευτικών και την ενίσχυση της συνεργασίας των Πανεπιστημίων (Κολυβάς, 1992). Με τον όρο «Πανεπιστήμια» εννοούνται τα Πανεπιστήμια αλλά και τα υπόλοιπα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανώτερης ή Τεχνολογικής τριετούς τουλάχιστον φοίτησης.

Συγκεκριμένα, στο άρθρο 126 της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση, αναφέρεται ότι «η δράση της Κοινότητας έχει ως στόχο:

- **να αναπτύσσει την ευρωπαϊκή διάσταση της παιδείας, μέσω ιδίως της εκμάθησης και της διάδοσης των γλωσσών των κρατών – μελών,**
- **να ευνοεί την κινητικότητα φοιτητών και εκπαιδευτικών, μεταξύ άλλων και μέσω της ακαδημαϊκής αναγνώρισης διπλωμάτων και περιόδων σπουδών,**
- **να προωθεί τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων,**
- **να αναπτύσσει την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών για τα κοινά προβλήματα των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών – μελών,**
- **να ευνοεί την ανάπτυξη των ανταλλαγών νέων, καθώς και οργανωτών κοινωνικομορφωτικών δραστηριοτήτων,**
- **να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της εκπαίδευσης εξ αποστάσεως»**

(Maastricht Consortium, 2004).

Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα

Τα Πανεπιστήμια επί σειρά ετών αποτελούσαν, σε μεγάλο βαθμό, «κλειστά» συστήματα που ελάχιστα επικοινωνούσαν μεταξύ τους και ακόμα λιγότερο με τον κοινωνικό και οικονομικό χώρο που τα περιέβαλε. Αυτό άρχισε να αλλάζει τόσο εξαιτίας του προοδευτικού ανοίγματος των ευρωπαϊκών συνόρων όσο και λόγω της διεθνούς διάστασης της ευρωπαϊκής έρευνας, γεγονότα που δεν επέτρεπαν πλέον στις ευρωπαϊκές χώρες να εξετάζουν την πανεπιστημιακή τους ανάπτυξη στα πλαίσια ενός κλειστού συστήματος.

Προς αυτή την κατεύθυνση, του «ανοίγματος» των Πανεπιστημίων, συνέβαλαν σημαντικά και τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία έθεσε σε εφαρμογή η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Σ' αυτό το «άνοιγμα» τα ευρωπαϊκά προγράμματα έδωσαν την ώθηση, η δε ανταπόκριση βρέθηκε από τα Πανεπιστήμια, από τους διδάσκοντες και κυρίως από τους φοιτητές.

Στα πρώτα χρόνια υλοποίησης των προγραμμάτων, η συμμετοχή των ελληνικών Πανεπιστημίων σ' αυτά τα προγράμματα ήταν σχετικά περιορισμένη. Αυτό οφειλόταν τόσο στο γεγονός ότι η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στη χώρα μας δεν ήταν συνηθισμένη – αντίθετα απ' ότι συνέβαινε σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες – στην έννοια της διαπανεπιστημιακής συνεργασίας και της κινητικότητας των φοιτητών στη διάρκεια των σπουδών τους, όσο και στο πνεύμα ανασφάλειας και μειονεξίας που χαρακτήριζε μέρος των φοιτούντων στα ιδρύματά μας και της γενικότερης αντίληψης περί ανώτερης ποιότητας εκπαίδευσης την οποία παρέχουν τα ιδρύματα της αλλοδαπής.

Όμως, με την πάροδο των χρόνων, αυτή η αντίληψη μεταβάλλεται. Όλοι συνειδητοποιούν πως και τα άλλα ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια αντιμετωπίζουν κι αυτά προβλήματα ανάλογης υφής και έκτασης με τα ελληνικά τόσο στο οργανωτικό

όσο και στο επιστημονικό επίπεδο. Σημαντική πληροφόρηση σχετικά με τέτοιου είδους ζητήματα παρέχουν διδάσκοντες και φοιτητές, οι οποίοι μετακινούνται σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες και μεταφέρουν το κλίμα και τις συνθήκες που συναντούν στα διαφορετικά ακαδημαϊκά περιβάλλοντα, στα οποία βρίσκονται χάρη στη συμμετοχή τους στα ευρωπαϊκά προγράμματα ανταλλαγής (Τσαούσης, 1990).

Από το ξεκίνημα των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ήδη, έθεσε τη σπουδαιότητα της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση και την κατάρτιση των νέων, μέσω της οποίας μπορούμε να οδηγηθούμε στην αλλαγή των στάσεων των λαών ως προς την Ευρώπη, στην κατάργηση των συνόρων, στην αναγνώριση ισότιμων τίτλων σπουδών και στη διαμόρφωση μιας ενιαίας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα συνδιαμορφώνεται μέσω του πλουραλισμού και της πολυπολιτισμικότητας των κατά τόπους εκπαιδευτικών πολιτικών σε εθνικό επίπεδο.

Η Επιτροπή πιστεύει πως θα πρέπει να διαφυλαχθεί η πλούσια ποικιλομορφία των εκπαιδευτικών παραδόσεων στην Κοινότητα και να αξιοποιηθούν όσο γίνεται περισσότερο οι επιμέρους εθνικές πολιτικές. Η ισοπέδωση ή η πλήρης εναρμόνιση των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι πολιτικά, οικονομικά και κοινωνικά ανεπιθύμητη. Οι προσπάθειες όλων των κρατών – μελών και της Επιτροπής έχουν σαν σκοπό τη βελτίωση της συνολικής ποιότητας της εκπαίδευσης φέρνοντας σε επαφή τα διαφορετικά συστήματα και προωθώντας τη συνεργασία και τη συνεννόηση μεταξύ τους ώστε να αποφευχθούν άσκοπες αντιθέσεις, οι οποίες τελικά θα παρεμπόδιζαν την ελεύθερη διακίνηση προσώπων και ιδεών. Για να μπορέσουν όλοι να επωφεληθούν απ' αυτή την ευρωπαϊκή διάσταση, υπάρχει τεράστια ανάγκη δημιουργίας δικτύων συνεργασίας μεταξύ των κρατών – μελών. Τα κοινοτικά προγράμματα στον τομέα της εκπαίδευσης έχουν ως στόχο ακριβώς να προσφέρουν τη δυνατότητα δημιουργίας δικτύων συνεργασίας (Τσαούσης, 1990).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα και τις συστάσεις που αναφέρονται σε Έκθεση της Επιτροπής (COM, 2000, 4 final: 3), οι εμπειρίες που προσφέρονται στους διακινούμενους φοιτητές είναι πολλές και ποικίλες και δεν περιορίζονται μόνο σε εκπαιδευτικές. Πολλά από τα πορίσματα της συγκεκριμένης έρευνας ενισχύουν ευρέως διαδεδομένες απόψεις σχετικά με τα πλεονεκτήματα μιας περιόδου σπουδών στο εξωτερικό στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus και τον αντίκτυπό του στην κινητικότητα των φοιτητών στη Ευρώπη. Έτσι επιβεβαιώνεται ότι τα

κοινοτικά προγράμματα στον τομέα της εκπαίδευσης, κατάρτισης και νεότητας παίζουν σημαντικό ρόλο.

Το Πρόγραμμα Erasmus

Πρόκειται για εκπαιδευτικό πρόγραμμα δράσης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας σχετικά με την κινητικότητα φοιτητών των Πανεπιστημίων (Ζήγος, 1988). Το όνομά του προκύπτει από τα αρχικά των λέξεων EuR**opean Community** A**ction** S**cheme for the** M**obility of** U**niversity** S**tudents (**ERASMUS**), δηλαδή Σχέδιο Δράσης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για την Κινητικότητα Φοιτητών των Πανεπιστημίων.**

Το όνομά του εξάλλου αποδίδεται και στον Ολλανδό λόγιο διαφωτιστή και ανθρωπιστή Erasmus **Desiderius van Rotterdam (1466-1536), ο οποίος ταξίδεψε σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, μελέτησε τους αρχαίους συγγραφείς και ήταν μια από τις πιο επιβλητικές μορφές της Δυτικής Αναγέννησης.**

Το πρόγραμμα Erasmus έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- **Είναι αποτέλεσμα** άμεσης συνεργασίας **μεταξύ των ενδιαφερομένων Πανεπιστημίων, χωρίς την παρέμβαση οποιωνδήποτε κρατικών ή κοινοτικών οργάνων σε ό,τι αφορά την οργάνωση, τη λειτουργία και το περιεχόμενό του.**
- **Στηρίζεται στην** αρχή της αμοιβαιότητας**, το οποίο σημαίνει πως κανένα από τα συνεργαζόμενα Πανεπιστήμια δεν μπορεί να είναι μόνο δότης ή μόνο λήπτης, αλλά στα πλαίσια της ανταλλαγής, και θα μπορεί να στέλνει και θα πρέπει να δέχεται φοιτητές και εκπαιδευτικούς.**
- **Διαπνέεται από την** αρχή της ισοτιμίας**. Τα Πανεπιστήμια διαλέγονται μεταξύ τους ως ίσοι προς ίσους και καταλήγουν σε μια συμφωνία ως ισότιμοι εταίροι, δεδομένου ότι η πρωτοβουλία για τη σύναψη της συμφωνίας πηγάζει από αυτά τα ίδια και μόνον. Μάλιστα, το πρόγραμμα χρηματοδοτεί αυτοτελώς και πιθανές διερευνητικές ή αλλιώς «προπαρασκευαστικές» επισκέψεις (Preparatory Visits) που γίνονται με στόχο την εξασφάλιση εταίρων και την υπογραφή νέας διμερούς συμφωνίας.**
- **Ακόμη, προϋποθέτει την** αμοιβαία εμπιστοσύνη **των συνεργαζόμενων ιδρυμάτων. Εμπιστοσύνη ως προς την ποιότητα των προσφερόμενων σπουδών και ως προς την εγκυρότητα της διαπίστωσης της απόδοσης των φοιτητών (Τσαούσης, 1990).**

Η έρευνα

Σχεδιασμός έρευνας

Ο τύπος έρευνας που επιλέχθηκε είναι ποσοτική έρευνα – έρευνα πεδίου σε άτομα που έχουν συμμετάσχει στο πρόγραμμα Erasmus.

Γενικό ερευνητικό ερώτημα

Ποιο είναι το προφίλ των φοιτητών/φοιτητριών του Τ.Ε.Ι. Λάρισας που συμμετείχαν στο πρόγραμμα Erasmus και ποιες είναι οι απόψεις τους σχετικά με την επίδραση, τον αντίκτυπο (influence, impact, effect) του προγράμματος στην ακαδημαϊκή, προσωπική, γλωσσική και επαγγελματική τους ανάπτυξη;

Χρόνος εφαρμογής έρευνας

Η έρευνα αφορά στο χρονικό διάστημα: ακαδημαϊκά έτη 2000-2008.

Πληθυσμός – στόχος / Δειγματοληπτικό πλαίσιο

Ο πληθυσμός - στόχος της παρούσας έρευνας είναι προπτυχιακοί φοιτητές/φοιτήτριες των Τμημάτων του ΤΕΙ (Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος) Λάρισας, οι οποίοι έχουν συμμετάσχει στο πρόγραμμα Erasmus κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2000 έως 2008 και οι οποίοι έχουν συμπληρώσει την Έκθεση Σπουδών Φοιτητή, το απολογιστικό έντυπο του προγράμματος Erasmus.

Σχεδιασμός πειράματος

Προκειμένου να συλλεχθούν στοιχεία από τον πληθυσμό - στόχο και δεδομένου του ό,τι το μεγαλύτερο πλήθος αυτών είχαν αποφοιτήσει και δεν ήταν δυνατός ο εντοπισμός τους, επιλέχθηκε η αξιοποίηση του εντύπου: Έκθεση Σπουδών Φοιτητή. Το έντυπο Έκθεση Σπουδών Φοιτητή είναι ένα αξιολογικό – απολογιστικό έντυπο του προγράμματος και απευθύνεται στον συμμετέχοντα φοιτητή. Κατασκευάστηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και η μετάφραση και προσαρμογή του έγινε από την Εθνική Μονάδα Συντονισμού (ΕΜΣ) του προγράμματος που είναι για τη Ελλάδα το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ) (Παράρτημα). Το έντυπο συμπληρώνεται με την επιστροφή του φοιτητή από την περίοδο σπουδών στο εξωτερικό και περιλαμβάνει στοιχεία που αφορούν στη λειτουργία του προγράμματος. Δεδομένου ότι στοιχεία του εντύπου αυτού αφορούν τις ερευνητικές υποθέσεις της μελέτης, επιλέχθηκε να αξιοποιηθούν οι παραπάνω Εκθέσεις Σπουδών ως πρωτογενή στοιχεία της έρευνας. Συνεπώς, στην έρευνα συμμετείχε το σύνολο των φοιτητών του πληθυσμού- στόχου, μέσω των Εκθέσεων Φοιτητή που είχαν συμπληρωθεί κατά την ολοκλήρωση της συμμετοχής τους. Αξιοποιήθηκε το σύνολο των Εκθέσεων Φοιτητή που είχαν συμπληρωθεί κατά τα έτη 2000- 2008, με την ιδιαιτερότητα ότι οι Εκθέσεις Σπουδών από το 2007 και μετά έγιναν υποχρεωτικές, με την έννοια πως χωρίς την κατάθεσή τους δεν έπαιρνε ο φοιτητής το υπόλοιπο 20%της υποτροφίας, ενώ πριν το 2007 η συμπλήρωσή τους ήταν εθελοντική. Η συγκέντρωση των Εκθέσεων Φοιτητή έγινε σε συνεργασία με το Γραφείο Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων του Τ.Ε.Ι. Λάρισας.

Το δείγμα

Το τελικό μέγεθος δείγματος είναι 86 ερωτηματολόγια.

Εργαλείο συλλογής υλικού

Για τη συλλογή του υλικού χρησιμοποιήθηκε μέρος του ερωτηματολογίου – Έκθεση Σπουδών Φοιτητή. Το ερωτηματολόγιο αφορά πρωτότυπο έντυπο της Ε.Ε. (Narrative Student Report, Annex 1 το οποίο έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί από το ΙΚΥ (Εθνική Μονάδα Συντονισμού του Προγράμματος Erasmus για την Ελλάδα) (Έκθεση Σπουδών, Παράρτημα).

Αποτελέσματα - Συζήτηση

Ως προς το **φύλο**, από το συνολικό δείγμα της παρούσης έρευνας, παρατηρείται μια ελαφρά υπεροχή των συμμετεχόντων γυναικών στο πρόγραμμα, έναντι των ανδρών (με ποσοστά 53,5% και 46,5% αντίστοιχα). Όπως δείχνουν και οι στατιστικές, γενικότερα, από το ξεκίνημα του προγράμματος, ο αριθμός των γυναικών που συμμετέχουν στο Erasmus ήταν ελαφρά υψηλότερος από τον αντίστοιχο των ανδρών (Maiworm & Teichler, 2002: 85). Η ποσοτική διαφοροποίηση, ως προς το φύλο, που είναι εμφανής στην έρευνά μας, είναι κοινή με όσα προκύπτουν από έρευνες στο γενικό φοιτητικό πληθυσμό και δείχνουν ότι οι

γυναίκες πλέον αποτελούν την πλειονότητα. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (OECD, 1997) την τελευταία δεκαετία παρατηρείται σαφής ανοδική στη γυναικεία συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα, γενικότερα, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ευρώπη τα τελευταία χρόνια, αντικατοπτρίζονται και στα ποσοστά συμμετοχής στο Erasmus, τα οποία εμφανίζουν τις φοιτήτριες να φθάνουν το 59% του συνολικού Erasmus πληθυσμού (COM, 2000, 4 final). Επομένως, η συμμετοχή στο πρόγραμμα δεν επηρεάζεται από το φύλο. Μάλιστα, όσον αφορά στο φύλο οι «προβληματικοί» τομείς στην κινητικότητα των φοιτητών εντοπίζονται μάλλον σε ορισμένους κλάδους σπουδών που κυριαρχούνται από τους άνδρες και υποεκπροσωπούνται στην κινητικότητα, αντικατοπτρίζοντας την ευρωπαϊκή κατάσταση γενικά.

Το **ηλικιακό προφίλ** των φοιτητών/φοιτητριών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης διαφέρει σημαντικά από χώρα σε χώρα. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (OECD, 1997), η συνηθισμένη ηλικία αποφοίτησης από το Πανεπιστήμιο, υποθέτοντας κανονικές συνεχείς σπουδές πλήρους απασχόλησης, κυμαίνεται από τα 21 ως τα 26 χρόνια. Οι ηλικίες των αποφοίτων αντανακλούν, εν μέρει, τη διάρκεια των προγραμμάτων φοίτησης, τα οποία παρουσιάζουν μεγάλες διακυμάνσεις μεταξύ των χωρών. Επίσης, ποικίλουν σημαντικά και οι ηλικίες των εισακτέων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σε κάποιες χώρες, όπως η Γαλλία, η Ιρλανδία και η Ελλάδα, συνεχίζει να επικρατεί η παραδοσιακή ιδέα ως οι φοιτητές εισάγονται στο Πανεπιστήμιο αμέσως μετά από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αντίθετα, σε άλλες χώρες, όπως η Δανία, η Νορβηγία και η Σουηδία το 80% των φοιτητών που εισάγονται για πρώτη φορά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι 20 ετών και άνω. Το ηλικιακό εύρος των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα ήταν 20 ως 29 έτη και η μέση ηλικία 22,4 έτη. Σύμφωνα με στοιχεία που παρείχαν οι εθνικές υπηρεσίες στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η μέση ηλικία του συνόλου των φοιτητών Erasmus ήταν 23,9 έτη (COM, 2000, 4 final). Οι φοιτητές, μάλιστα, είναι κατά μέσον όρο λίγο μεγαλύτερης ηλικίας από τις φοιτήτριες, γεγονός που ίσως αντανακλά το ότι συνεχίζει σε ορισμένες χώρες, όπως και στην Ελλάδα, να υπάρχει υποχρεωτική στρατιωτική θητεία, την οποία υπηρετούν κυρίως μόνο άντρες, συχνά, παράλληλα ή στο τέλος των σπουδών τους.

Όσον αφορά στο **εξάμηνο** φοίτησης, φοιτητές από το έβδομο και όγδοο εξάμηνο είχαν το μεγαλύτερο ποσοστό (ίσο με 45,4%) συμμετοχής στο πρόγραμμα. Αυτό συμβαίνει επειδή το ίδιο το πρόγραμμα, μέσω των κριτηρίων επιλεξιμότητας, αποκλείει τους πρωτοετείς από το δικαίωμα υποβολής αίτησης δίνοντας προτεραιότητα, για αίτηση και συμμετοχή, στους φοιτητές των τελευταίων η έστω μεγαλύτερων εξαμήνων. Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων επιλέγουν, συχνά, το όγδοο εξάμηνο για σπουδές στο εξωτερικό, επειδή είναι το χρονικό διάστημα στο οποίο πραγματοποιούν, με βάση τον κανονισμό σπουδών, την υποχρεωτική πρακτική άσκηση και εκπονούν την πτυχιακή εργασία. Προτιμούν, λοιπόν, αυτόν το συνδυασμό ο οποίος προσφέρει πιστωτικές μονάδες ενός πλήρους εξαμήνου αντί να παρακολουθήσουν μαθήματα ενός προηγούμενου εξαμήνου στο ίδρυμα υποδοχής. Εξάλλου, η προτίμησή τους να μετακινηθούν σ' ένα από τα τελευταία εξάμηνα εξυπηρετεί και πρακτικούς λόγους. Όσοι από αυτούς δεν έμεναν με τους γονείς τους και νοίκιαζαν κάποιο κατάλυμα, εξυπηρετούσε να το αφήσουν, αφού επιστρέφοντας από την παραμονή τους στο εξωτερικό, θα αποφοιτούσαν και ίσως δεν θα το χρειάζονταν πλέον. Πάντως, η επιλογή των φοιτητών της έρευνας, ως προς το εξάμηνο ή το έτος φοίτησης στη διάρκεια του οποίου επιλέγουν να μετακινηθούν σε άλλη χώρα στα πλαίσια του προγράμματος συμπίπτει με το μέσο όρο φοίτησης 3,5 ακαδημαϊκών ετών τα οποία είχαν ήδη φοιτήσει πριν από την περίοδο που διάνυσαν στο εξωτερικό οι Erasmus φοιτητές στο σύνολό τους, όπως προκύπτει από έρευνα της Επιτροπής (COM, 2000, 4 final).

Ως προς τα **γνωστικά αντικείμενα**, το προβάδισμα στις προτιμήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα έχουν η ομάδα της Διοίκησης και Οικονομίας και τα Τεχνολογικά αντικείμενα. Αλλά και γενικότερα, όπως προκύπτει από έρευνα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (COM, 2002, 4 final) οι οικονομικές σπουδές είναι πολύ περισσότερο

δημοφιλείς (με ποσοστό 24%) στο σύνολο των φοιτητών Erasmus από όλες τις χώρες, παρά μεταξύ των φοιτητών γενικά της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη. Από τα Τεχνολογικά αντικείμενα, η Μηχανολογία καταλαμβάνει ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό (9%) στις προτιμήσεις των φοιτητών Erasmus στο σύνολό τους, δεδομένου ότι οι περισσότεροι από τους υπόλοιπους κλάδους σπουδών υποεκπροσωπούνται κάπως μεταξύ των φοιτητών Erasmus (COM, 2000, 4 final). Παρόμοια είναι και τα δεδομένα που έχουμε από άλλες έρευνες της Επιτροπής (Database of the SOCRATES Technical Assistance Office). Στο σύνολο των φοιτητών Erasmus, μεγαλύτερο ποσοστό στις προτιμήσεις των μετακινούμενων φοιτητών έχει ο κλάδος της Διοίκησης και Οικονομίας (18,9%) και η Τεχνολογία και Μηχανική (12,3%). Αρκετά μεγάλο ποσοστό έχουν οι Γλώσσες – Φιλολογία (14,9%), οι Κοινωνικές Επιστήμες (10,2%) και ακολουθεί η Νομική (6,7%) (Maiworm, 2002: 46), οι οποίοι όμως κλάδοι δεν περιλαμβάνονται στα γνωστικά αντικείμενα του Τ.Ε.Ι. Λάρισας οπότε και δεν απασχολούν την παρούσα μελέτη.

Αναφορικά με τις **χώρες προορισμού**, τη μεγαλύτερη ζήτηση είχε στην έρευνά μας η Δημοκρατία της Τσεχίας (με ποσοστό 25,6%) από το σύνολο των εξερχομένων φοιτητών του Τ.Ε.Ι. Λάρισας. Τα στοιχεία από παλαιότερες έρευνες της Επιτροπής (Database of the SOCRATES Technical Assistance Office, 2000) τοποθετούν την Τσεχία σε δραματικά χαμηλή κατάταξη στις προτιμήσεις των ευρωπαίων φοιτητών ως χώρα προορισμού όπως και τις υπόλοιπες χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, λόγω, ίσως, πολιτικών και οικονομικών συνθηκών που επικρατούσαν εκεί παλαιότερα, την υποχρεωτική έκδοση βίζας (visa), αλλά και εξαιτίας της γλώσσας η οποία ανήκει στις λεγόμενες «ολιγότερο ομιλούμενες» γλώσσες. Όμως, κατά την τελευταία δεκαετία υπάρχει μια αυξητική τάση στις προτιμήσεις για αυτές τις χώρες από τους Erasmus φοιτητές, γεγονός που επιβεβαιώνεται κι από την παρούσα έρευνα, αύξηση που έχει να κάνει με την είσοδο της Τσεχίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, την ανερχόμενη ανάπτυξη υποδομών, τη δημιουργία αγγλόφωνων προγραμμάτων σπουδών και τη διάχυση της πληροφορίας από τους φοιτητές που επέστρεφαν από εκεί σχετικά με μη απαιτητικά προγράμματα σπουδών και χαμηλό κόστος ζωής. Στην έρευνά μας ακολουθεί στις προτιμήσεις των φοιτητών ως χώρα προορισμού η Γερμανία, γεγονός που συμφωνεί με τη μόνιμη υψηλή θέση που κατέχει η Γερμανία στις κατατάξεις που εμφανίζει η Επιτροπή από την έναρξη του προγράμματος μέχρι σήμερα. Πραγματικά σε πλήθος ερευνών (Euro Student Report, 1997; COM, 2000; Maiworm, 2002; Database of the Socrates TAO) η Γερμανία εμφανίζεται στις πρώτες θέσεις μαζί με τη Μ. Βρετανία, τη Γαλλία και την ανερχόμενη Ισπανία, γεγονός που ερμηνεύεται τόσο από την ισχυρή εκπαιδευτική πολιτική αυτών των κρατών, όσο και από την πολυετή εκπαιδευτική παράδοση και το μέγεθος της διάδοσης των γλωσσών τους. Αρκετά μεγάλη ζήτηση στις προτιμήσεις των φοιτητών στην έρευνά μας κατέχει και η Φινλανδία (με ποσοστό 19,3%), γεγονός που επιβεβαιώνει τη γενικότερη αυξητική τάση ως χώρα προορισμού Erasmus φοιτητών (COM, 2000, 4 final: 14), κάτι που πιθανόν να ερμηνεύεται αφενός μεν εξαιτίας της υψηλής ικανότητας οργάνωσης και υποδομών που παρουσιάζει γενικότερα το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα και αφετέρου δε εξαιτίας της προσφοράς αγγλόφωνων προγραμμάτων σπουδών από το σύνολο των φινλανδικών ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Αναφορικά με τη **γλωσσική ανάπτυξη** των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα, βλέπουμε οι εκτιμήσεις τους «πριν» και «μετά» από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα να διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, με τη μέση τιμή «μετά» από το πρόγραμμα να είναι σαφώς μεγαλύτερη (2.88) από «πριν» (1.95), κάτι που σημαίνει βελτίωση στη γνώση της χώρας υποδοχής. Επομένως, η σχετική ερευνητική υπόθεσή μας επιβεβαιώνεται. Εξάλλου, συνάδει με αντίστοιχα ευρήματα άλλων ερευνών (Maiworm & Teichler, 2002: 112) τα οποία εμφανίζουν τις μέσες τιμές (before and after) αυξημένες κατά 1.5 και μόνο τους μισούς φοιτητές να πιστεύουν πως ξεκινούν επαρκώς προετοιμασμένοι γλωσσικά για σπουδές στην ξένη χώρα υποδοχής, ενώ στο τέλος της περιόδου σπουδών στο εξωτερικό οι περισσότεροι (90%) πιστεύουν πως έφθασαν σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο γλωσσικής επάρκειας. Στην παρούσα έρευνα, τα αντίστοιχα ποσοστά εκτίμησης καλής και πολύ καλής

γνώσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής «πριν» και «μετά» τη συμμετοχή στο πρόγραμμα διπλασιάζονται («πριν» = 30,9% και «μετά» = 61,4%).

Σε σχέση με το **ακαδημαϊκό όφελος** (academic progress) η μέση τιμή (ίση με 4.44) είναι αρκετά υψηλή (max = 5), συνεπώς επιβεβαιώνεται η ερευνητική μας υπόθεση πως η συμμετοχή στο πρόγραμμα Erasmus επιδρά θετικά στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη των φοιτητών που συμμετείχαν, σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των ίδιων. Η έρευνά μας επιβεβαιώνει αντίστοιχα ερευνητικά ευρήματα (Maiworm & Teichler, 2002: 110) σχετικά με την ακαδημαϊκή πρόοδο των φοιτητών σε σχέση με τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus (perceived value of study abroad – academic progress).

Όσον αφορά την **προσωπική ανάπτυξη**, σε έρευνα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (COM, 2000, 4 final: 4) με τίτλο «Έρευνα σχετικά με την κοινωνικο – οικονομική προέλευση των φοιτητών του προγράμματος» αναφέρεται ότι οι φοιτητές του Erasmus εκφράζουν υψηλό βαθμό ικανοποίησης από το αποτέλεσμα της περιόδου σπουδών στο εξωτερικό, εκτός από ακαδημαϊκή, και από κοινωνικο – πολιτιστική άποψη. Όπως ήταν αναμενόμενο (Feyen, 2013), σχεδόν όλοι (98%) οι φοιτητές που συμμετείχαν στην κοινωνική έρευνα χαρακτήρισαν την εμπειρία τους με το Erasmus ως θετική ή πολύ θετική από κοινωνικο – πολιτιστική άποψη (COM2000, Παράρτημα, πίνακας 4), ενώ σχεδόν άλλοι τόσοι (91%) τη θεώρησαν θετική από ακαδημαϊκή άποψη (COM2000, Παράρτημα, πίνακας 5). Αντίστοιχα είναι και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, με το προσωπικό όφελος (personal experience) (αντίστοιχη «κοινωνικο – πολιτιστική άποψη» στην προηγούμενη ευρωπαϊκή έρευνα) να προηγείται (με μέση τιμή 4.72, max = 5 και τυπική απόκλιση 0.644), να ακολουθεί το ακαδημαϊκό όφελος (αντίστοιχη «ακαδημαϊκή άποψη») (με μέση τιμή σχεδόν ίδια 4.44 και τυπική απόκλιση 0.713) και να έπεται το επαγγελματικό όφελος (career prospects) (με λίγο χαμηλότερη μέση τιμή 3.74 και τυπική απόκλιση 0.935).

Σε σχέση με την προοπτική **επαγγελματικής ανάπτυξης**, τις επαγγελματικές μελλοντικές προσδοκίες, η σχετικά όχι και τόσο πολύ υψηλή μέση τιμή, πιθανώς, ερμηνεύεται από το γεγονός ότι η εμπειρία των Erasmus φοιτητών/φοιτητριών ήταν ενταγμένη σ' ένα κυρίως εκπαιδευτικό κι όχι εργασιακό πλαίσιο. Επίσης, και απ' το ότι τη στιγμή που συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο είναι ακόμη προπτυχιακοί φοιτητές/φοιτήτριες και δεν είναι σε θέση να προβλέψουν και να συνδυάσουν την εμπειρία που αποκόμισαν από το πρόγραμμα με τη μετέπειτα επαγγελματική τους καριέρα, γεγονός που αποτελεί και έναν περιορισμό της έρευνας ως προς τη μεταβλητή της επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης.

Ιδιαίτερα υψηλή είναι πάντως, η πολύ θετική (57%) και η θετική (34,9%) **συνολική εκτίμηση του προγράμματος** (overall assessment) (με μέση τιμή 4.48, max = 5 και τυπική απόκλιση 0.68). Το πολύ υψηλό άθροισμα των ποσοστών θετικής και πολύ θετικής συνολικής εκτίμησης του προγράμματος (91,9%) επιβεβαιώνει τα πορίσματα αντίστοιχων ερευνών σε πανευρωπαϊκή κλίμακα (Maiworm & Teichler, 2002: 113) τα οποία αναφέρουν παρόμοιο ποσοστό (93%) φοιτητών/φοιτητριών που απάντησαν πως ήταν ικανοποιημένοι/ες από την Erasmus περίοδο σπουδών τους στο εξωτερικό, με περισσότερο ικανοποιημένους/ες τους Έλληνες, Ιταλούς, Γάλλους και Ισπανούς και περισσότερο επιφυλακτικούς τους Δανούς και Φινλανδούς φοιτητές/φοιτήτριες.

Συμπεράσματα

Όπως προκύπτει, η επίδραση του προγράμματος Erasmus ήταν σημαντική στην προσωπική, γλωσσική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική ανάπτυξη των προπτυχιακών φοιτητών/φοιτητριών του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Τ.Ε.Ι.) Λάρισας. Το πρόγραμμα Erasmus ενταγμένο πλέον στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πρόγραμμα Erasmus + (plus), εδώ και 28 χρόνια συνεχίζει να είναι ελκυστικό για χιλιάδες φοιτητές/φοιτήτριες εκατοντάδων ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, οι οποίοι ανήκουν σε μια διαρκώς αναπτυσσόμενη «κοινότητα» φοιτητών και έχουν ζήσει μια σημαντική ακαδημαϊκή και

προσωπική εμπειρία στα πλαίσια του ανοίγματος των συνόρων, των ιδεών και του πολιτισμού μέσα από μια ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης.

Αναφορές

“Conclusions of the Council and of the Ministers for Education meting within the Council of 2 June 1983 concerning the promotion of mobility in higher education”. In: Council of the European Communities-General Secretariat (1987). *European Educational Policy Statements.* Luxembourg: OOPEC - Office for Official Publications of the European Communities.

Council Decision of 15 June 1987 adopting the European Community action scheme for the mobility of university students (Erasmus) (87/327/EEC). In: Council of the European Communities-General Secretariat (1987). *European Educational Policy Statements.* Luxembourg: OOPEC - Office for Official Publications of the European Communities.

Council of the European Communities-General Secretariat (1987). *European Educational Policy Statements.* Luxembourg: OOPEC - Office for Official Publications of the European Communities.

Euro Student Report, (1997). *Social and Economic Conditions of Student Life synopsis of indicators for Austria, France, Germany and Italy*. Bonn: Studentenwerk.

European Commission, (2000). *SOCRATES Programme. Instructions for the Applicants.* Luxembourg: OOPEC - Office for Official Publications of the European Communities.

Feyen, B. & Krzaklewska, E. (eds.) (2013). *"The ERASMUS Phenomenon - Symbol of a New European Generation?"* Peter Lang Publishing.

Maastricht Consortium (2004). Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET. Executive Summary.

Maiworm, F. (2002). “Participation in Erasmus: Figures and Patterns” in Teichler, U. (ed.), *Erasmus in the SOCRATES Programme. Findings of an Evaluation Study*. Bonn: Lemmens

Maiworm, F. & Teichler, U. (2002). “The Policies of Higher Education Institutions”. In: Teichler, U. (ed.), *Erasmus in the SOCRATES Programme. Findings of an Evaluation Study*. Bonn: Lemmens

Maiworm, F. & Teichler, U. (2002). “The students’ Experience”. In: Teichler, U. (ed.), *Erasmus in the SOCRATES Programme. Findings of an Evaluation Study*. Bonn: Lemmens

OECD, (1997). *Education at a Glance.* Paris: OECD

ΕΟΚ, (1957). *Συνθήκη της Ρώμης.*

Ζήγος, Σ. (1988). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Κοινότητας.* Αθήνα: Εκδόσεις Δίπτυχο.

Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κολυβάς, Γ. (επιμ.) (1992). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Η Συνθήκη του Μάαστριχτ.* Αθήνα.

Maiworm, F. (2001). “Erasmus: continuity and change in the 1990s”. *European Journal of Education,* 36(4), pp. 173-188 στο Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαγάκης, Γ. (1999). *Εκπαιδευτικές Αλλαγές, Προγράμματα Κινητικότητας και Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσαούσης, Δ. (επιμ.) (2003). *Από τη Διεθνοποίηση των Πανεπιστημίων προς την Παγκοσμιοποίηση της Εκπαίδευσης. Εξελίξεις μιας δεκαπενταετίας. Η περίπτωση της Ελλάδας.* Αθήνα: Gutenberg.

Τσαούσης, Δ. (επιμ.) (1990). *Η Ευρωπαϊκή Πρόκληση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.* Αθήνα: Gutenberg.

E-STEP - Ενίσχυση της γονικής συμμετοχής στα σχολεία: Η περίπτωση του Πρότυπου Πειραματικού Γυμνασίου Πατρών

Αργυροπούλου Μαρία
Κοινωνιολόγος, Δρ. Επιστημών της Αγωγής
mariaarg@pat.forthnet.gr

Γαροφαλάκης Γιάννης
Καθηγητής, Τμήμα Μηχανικών Η/Υ & Πληροφορικής - Πανεπιστήμιο Πατρών
Διευθυντής Διεύθυνσης Τηλεματικής & Εφαρμογών Περιφερειακής Ανάπτυξης
Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος»
garofala@cti.gr

Κοσκέρης Ανδρέας
Μηχανικός Η/Υ, MSc στην Εκπαίδευση Ενηλίκων
Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος»
koskeris@cti.gr

Μπουφαρδέα Ευαγγελία
Μηχανικός Η/Υ, MSc στην Επιστήμη & Τεχνολογία Υπολογιστών
Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος»
Φοιτήτρια ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών
mpoufard@ceid.upatras.gr

Περίληψη

Η ικανότητα των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολείων να συνεργάζονται με τους γονείς αποτελεί βασική προτεραιότητα της ΕΕ για την επίτευξη υψηλού επιπέδου διδασκαλίας και εκπαίδευσης. Η γονική συμμετοχή θεωρείται ως ένας από τους 16 ποιοτικούς δείκτες της σχολικής εκπαίδευσης και τα σχολεία νοούνται ως «μαθησιακές κοινότητες» όπου μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί έχουν κοινό όραμα για τα θέματα του σχολείου. Το E-STEP είναι ένα διακρατικό συνεργατικό Ευρωπαϊκό έργο που χρηματοδοτείται από το πρόγραμμα Comenius και στοχεύει στο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολείων να αποκτήσουν και να ενισχύσουν τέτοιες συμπεριφορές, δεξιότητες, γνώσεις και προσόντα που τους επιτρέπουν να εμπλέξουν αποτελεσματικά τους γονείς στα σχολεία και να αλληλεπιδρούν μαζί τους μέσω των τεχνολογιών κοινωνικής δικτύωσης. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του έργου όσο και η εφαρμογή τους στο Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο Πατρών (ΠΠΓΠ) ως μελέτη περίπτωσης.

Λέξεις κλειδιά: γονική, συμμετοχή, E-STEP, σχολεία, ODS

Εισαγωγή

Ο ρόλος των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύ σημαντικός και έχει αποτελέσει βασικό πεδίο μελέτης και έρευνας στο χώρο της εκπαίδευσης. Η γονική εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών αναγνωρίζεται ως μία πολύ σημαντική παράμετρος τόσο για την σταδιοδρομία των μαθητών –μαθησιακές επιδόσεις- όσο για την εύρυθμη και

αποτελεσματική λειτουργία του σύγχρονου σχολείου (Epstein & Jansorn, 2004). Παρά τις ποικίλες απόψεις, τύπους και βαθμούς γονικής εμπλοκής, είναι κοινώς αποδεκτό ότι η γονική εμπλοκή σχετίζεται με ένα ευρύ πλήθος θετικών παραγόντων όπως η μείωση της εγκατάλειψης του σχολείου και των προβληματικών συμπεριφορών (Stevenson & Baker, 1987). Στην επίτευξη της γονικής εμπλοκής βασικό ρόλο έχουν οι εκπαιδευτικοί ως πρόσωπα «κλειδιά» οι οποίοι είναι αυτοί που αναπτύσσουν τέτοιες στάσεις και συμπεριφορές ώστε να φέρουν τους γονείς πιο κοντά στο σχολείο και να ενισχύουν τη μεταξύ τους συνεργασία και επικοινωνία.

Τα τελευταία χρόνια γίνονται διάφορες προσπάθειες σε σχολεία για την ενίσχυση και υποστήριξη της γονικής εμπλοκής. Ωστόσο, σε ελάχιστες περιπτώσεις η γονική εμπλοκή επιτυγχάνεται με τη χρήση εργαλείων κοινωνικής δικτύωσης, που σήμερα λόγω της διαδεδομένης χρήσης του διαδικτύου, αποτελούν βασικό εργαλείο επικοινωνίας. Το έργο E-STEP (*Reference Number: 539498-LLP-1-2013-1-GR-COMENIUS-CMP*) στοχεύει να ενισχύσει τα οφέλη που έχουν αποδειχθεί ότι παρέχει η γονική εμπλοκή στους μαθητές μέσω της ανάπτυξης, υλοποίησης και αξιολόγησης ενός σχεδίου κατάρτισης (Training Framework) για τους εκπαιδευτικούς με στόχο να αναπτύξουν και να βελτιώσουν τέτοιες συμπεριφορές, δεξιότητες, γνώσεις και προσόντα που τους επιτρέπουν να εμπλέξουν αποτελεσματικά τους γονείς στα σχολεία και να αλληλεπιδρούν μαζί τους μέσω των τεχνολογιών κοινωνικής δικτύωσης.

Στην παρούσα εργασία γίνεται αναφορά στη γονική εμπλοκή και παρουσιάζονται ορισμένες καλές πρακτικές από σχολεία της Ελλάδας. Εν συνεχεία παρουσιάζεται το βασικό αποτέλεσμα του έργου - το Σχέδιο Κατάρτισης Εκπαιδευτικών-, καθώς και περιγράφεται η διαδικασία υλοποίησής του σε συμμετέχοντα σχολεία και η αξιολόγησή του. Το Σχέδιο Κατάρτισης έχει εφαρμοστεί ήδη σε 125 σχολεία σε 5 διαφορετικές χώρες της Ευρώπης (Αυστρία, Βουλγαρία, Ελλάδα, Ηνωμένο Βασίλειο, Ιρλανδία) και στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η εφαρμογή του στο Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο Πατρών (ΠΠΓΠ).

Γονική εμπλοκή – Καλές πρακτικές

Ως γονική εμπλοκή ορίζονται οι δραστηριότητες οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, και στις οποίες οι γονείς με διάφορους τρόπους συμμετέχουν ή δραστηριότητες οι οποίες γίνονται στο σπίτι και συνδέονται με το σχολείο και τη διαδικασία μάθησης (Νόβα-Καλτσούνη, 2004). Τα σχολεία που είναι επιτυχημένα ως προς την εμπλοκή των γονέων διατηρούν έναν ευρύ ορισμό της γονικής εμπλοκής: Αυτός περιλαμβάνει δουλειά του γονιού με το παιδί στο σπίτι, ενδιαφέρον για την πρόοδο του παιδιού, και συστηματική διάδραση του γονιού με το σχολείο. Αφιερώνουν επίσης χρόνο για να ενημερώσουν τους γονείς για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους (Goodhall & Vorhaus, 2011).

Το θέμα της γονικής εμπλοκής στην Ελλάδα έχει μόλις τελευταία αποκτήσει θεωρητικό και εμπειρικό ενδιαφέρον καθώς η εκπαιδευτική πολιτική δεν είχε δώσει παλαιότερα προσοχή στο θέμα της ενεργού συμμετοχής των γονέων στα θέματα του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός κανονισμός του 2006 που αφορούσε την υποχρεωτική παρακολούθηση των 5ετών παιδιών στο Νηπιαγωγείο (άρθρο 73 ν.3518/21-12-2006 ΦΕΚ 272 Α΄) και οι οδηγοί του νέου Προγράμματος Σπουδών του Νηπιαγωγείου που εκδόθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2011 έδιναν έμφαση στη γονική συμμετοχή σε θέματα του σχολείου και στην επικοινωνία και συνεργασία γονέα-εκπαιδευτικού. Αυτές οι προσθήκες στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Προσχολικής εκπαίδευσης θεωρούνται ως οι πιο καινοτόμες για την ελληνική πραγματικότητα όσον αφορά το θέμα της γονικής εμπλοκής (Πετρόγιαννης, 2014). Ωστόσο, αυτή η διάταξη αφορά μόνο τα σχολεία Προσχολικής εκπαίδευσης. Οι επίσημες οδηγίες για τα σχολεία της Π/βάθμιας και Δ/βάθμιας εκπαίδευσης περιορίζονται στο θέμα της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων και μόνο για θέματα μαθησιακής επίδοσης και πειθαρχικά ζητήματα.

Στα πλαίσια το έργου E-STEP πραγματοποιήθηκε μια συλλογή καλών πρακτικών γονικής εμπλοκής με χρήση ψηφιακών μέσων σε σχολεία από 6 διαφορετικές χώρες. Συλλέχθηκαν συνολικά 21 περιπτώσεις (1 από την Αυστρία, 3 από τη Βουλγαρία, 6 από την Ελλάδα, 3 από την Κύπρο, 2 από την Ιρλανδία και 6 από το Ηνωμένο Βασίλειο). Ένα ευρύ φάσμα πρακτικών εντοπίστηκε με βάση τα ιδρύματα/ινστιτούτα συντονισμού των δράσεων γονικής εμπλοκής, τη διάρκεια των δράσεων, τον τύπο και τη βαθμίδα του σχολείου που υλοποίησε τις δράσεις, τους εμπνευστές των δράσεων και φυσικά τις ομάδες ανθρώπων που συμμετείχαν (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, κ.α.). Στην Ελλάδα 3 περιπτώσεις γονικής εμπλοκής εφαρμόστηκαν απευθείας από την Π/βάθμια και Δ/βάθμια εκπαίδευση, 1 περίπτωση εντοπίστηκε σε σχολείο στο πλαίσιο ενός Ευρωπαϊκού έργου και 1 περίπτωση με το Επιστημονικό δίκτυο για την εκπαίδευση Ενηλίκων. Οι 6 περιπτώσεις στην Ελλάδα και οι 3 στην Κύπρο αφορούσαν

- Ένα σχετικά μεγάλης έκτασης έργο στο οποίο οι γονείς συμμετείχαν σε δραστηριότητες περιβαλλοντικής εκπαίδευσης
- Ένα έργο στο οποίο 4 σχολείο οργάνωναν συνεργατικά μαθήματα ελληνικών για γονείς μεταναστών
- Μία συγκριτική μελέτη 2 Κυπριακών σχολικών κοινοτήτων, όπου εδραιώθηκαν ομαδικές δράσεις από γονείς
- Ένα καλλιτεχνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα για γονείς και μαθητές άτυπης εκπαίδευσης
- Μία δράση από τα 1 ελληνικό σχολείο που συμμετείχε στο έργο ARION για την αποτροπής της βίας βελτιώνοντας τις σχέσεις σχολείων-γονέων
- Τρεις δράσεις από σχολεία που πήραν την πρωτοβουλία να συνεργαστούν σε διάφορα θέματα με τους γονείς
- Μια παρέμβαση που προσκαλούσε γονείς και εκπαιδευτικούς σε ένα κοινό αλληλεπιδραστικό εργαστήριο για να χτίσουν γέφυρες επικοινωνίας.

Όλες οι προαναφερόμενες δράσεις στην Ελλάδα αλλά και στις υπόλοιπες χώρες παρουσιάζονται αναλυτικά στο έγγραφο “Review and identification of state-of-art good cases and scenarios of teachers’ and parents’ collaboration” στον παρακάτω σύνδεσμο http://hermes.westgate.gr/estep/wp-includes/document/D1.1_Report%20on%20European%20State%20of%20Art%20and%20Use%20cases.pdf

Σχέδιο Κατάρτισης Εκπαιδευτικών

Παρουσίαση Σχεδίου Κατάρτισης

Το Σχέδιο Κατάρτισης Εκπαιδευτικών αφορά το σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού πλαισίου που βασίστηκε στα συμπεράσματα και τις συστάσεις της έρευνας που διεξάχθηκε στα πλαίσια του έργου και συγκεκριμένα τη σύγχρονη αναθεώρηση της γονικής εμπλοκής και την ανάλυση αναγκών των εμπλεκομένων. Το Σχέδιο Κατάρτισης βοηθά τους επιμορφούμενους να:

- διερευνήσουν καίρια ζητήματα και συζητήσεις σχετικά με τη γονική συμμετοχή,
- συμμετάσχουν στην ευρύτερη σχολική κοινότητα προκείμενου να κατανοήσουν καλύτερα την γονική συμμετοχή και τον υφιστάμενο και δυνητικό ρόλο των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στο δικό τους περιβάλλον,
- δώσουν νέα σημασία, ταυτότητα και ρόλο στη γονική συμμετοχή,
- πειραματιστούν με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και να τα αντιμετωπίσουν ως εργαλείο υποστήριξης της αποτελεσματικής γονικής συμμετοχής,
- συνεργαστούν με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και την ευρύτερη σχολική κοινότητα,

- προωθήσουν την καινοτομία και να εφαρμόσουν αλλαγές

Ο σχεδιασμός του σχεδίου κατάρτισης υποστηρίζεται από μια προσέγγιση που βασίζεται σε ερωτήματα, στη συμμετοχική έρευνα δράσης (Participatory Action Research - PAR) που υποστηρίζει τις συνεργατικές και συν-εποικοδομητικές προσεγγίσεις της ανάπτυξης και εξέλιξης των θεσμών με τη συμμετοχή όλων. Η Συμμετοχική Έρευνα Δράσης επικεντρώνεται στη διαδικασία και ξεκινά με αναστοχαστική συμμετοχή με τις καθημερινές εμπειρίες των συμμετεχόντων στην κοινότητα του σχολείου βοηθώντας τους επιμορφούμενους να αναπτύξουν, σε συνεργασία με άλλα άτομα, εμπεριστατωμένες περιγραφές σχετικά με το πως η γονική συμμετοχή λειτουργεί επί του παρόντος στο περιβάλλον τους. Έτσι η κοινότητα μπορεί να προχωρήσει προς την κατεύθυνση της αλλαγής, που είναι το επόμενο στάδιο της διαδικασίας της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης, το οποίο είναι ξεχωριστό, σε μεγάλο βαθμό διαφοροποιημένο και ειδικά προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τις φιλοδοξίες του οργανισμού και της κοινότητας που εξυπηρετεί.

Κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης με βάση το Σχέδιο Κατάρτισης, οι συμμετέχοντες διερευνούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης με δυο τρόπους: ως ένα πλαίσιο ερεθισμάτων και ανταλλαγής των δικών τους ιδεών, μάθησης και συνεργασίας και ως πιθανά εργαλεία που μπορούν να υποστηρίξουν και να υποβοηθήσουν νέους τρόπους εργασίας και αλληλεπίδρασης με τους γονείς. Έτσι εισάγονται σε ένα βιωματικό πρόγραμμα εκμάθησης μέσω του οποίου ενημερώνονται σχετικά με τις δυνατότητες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης μέσα από πραγματική ενασχόληση και συμμετοχή σε ένα μαθησιακό περιβάλλον.

Το Σχέδιο Κατάρτισης περιλαμβάνει τρεις ενότητες που οι συμμετέχοντες εκπαιδεύονται ώστε να δουλεύουν αποτελεσματικά και με σιγουριά με τον μαθησιακό κύκλο της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης· κάθε ενότητα αντιπροσωπεύει ένα στάδιο της κλασικής διαδικασίας της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης: καταγραφή της τρέχουσας κατάστασης και τοποθέτησή της σε συγκεκριμένο πλαίσιο, πορεία προς την αλλαγή, και κατανόηση του αντίκτυπου, της επίδρασης και της επιρροής. Στην πρώτη ενότητα, *«Κατανόηση της Γονικής Συμμετοχής σε συγκεκριμένο Περιβάλλον»*, παρουσιάζονται μεθοδολογίες, τρόποι και στρατηγικές ερευνών δράσης και γίνεται διερεύνηση βασικών εννοιών και ορισμών. Στη δεύτερη ενότητα *«Πορεία προς την αλλαγή: σχεδιασμός και εφαρμογή της γονικής συμμετοχής σε συγκεκριμένο περιβάλλον»*, παρέχεται μια σειρά από παρεμβάσεις που προέρχονται απευθείας από την προσεκτική εξέταση του περιβάλλοντος του σχολείου που εξετάστηκε στην πρώτη ενότητα. Η τρίτη ενότητα *«Γονική συμμετοχή στην πράξη: κατανόηση των αποτελεσμάτων, του αντίκτυπου και της επιρροής»*, εξετάζει μια σειρά από στρατηγικές για την καταγραφή, περιγραφή και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της γονικής συμμετοχής στην πράξη. Το πλήρες Σχέδιο Κατάρτισης Εκπαιδευτικών διατίθεται σε ψηφιακή μορφή στον παρακάτω σύνδεσμο: http://hermes.westgate.gr/estep/wp-includes/document/D2.1%20Training%20Framework%20Design.pdf

Το πλαίσιο του προγράμματος έχει σχεδιαστεί έτσι ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί από οποιονδήποτε επαγγελματία-μέλος της σχολικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων διευθυντών, δασκάλων και συντονιστών των ΤΠΕ. Η παραγωγική λογική του πλαισίου συνεπάγεται ότι οι χρήστες του πλαισίου, καθώς και οι τοπικές, στρατηγικές τους προτεραιότητες, αποτελούν πάντα το σημείο αφετηρίας για τις δράσεις του έργου ESTEP. Συνεπώς, το πλαίσιο μπορεί να αξιοποιηθεί από μεγάλο εύρος χρηστών και να προσαρμοστεί για να εκπληρώσει ένα ευρύ φάσμα σκοπών, από μικρο-παρεμβάσεις σε επίπεδο τάξης, όπου ο δάσκαλος δουλεύει με την τάξη του και μια χωριστή ομάδα γονιών, έως την εφαρμογή του σε ολόκληρο το σχολείο υπό την καθοδήγηση της διευθυντικής ομάδας ή του συντονιστή των ΤΠΕ, που είναι υπεύθυνος για περισσότερα σχολεία. Προφανώς οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους κατά την εφαρμογή των δράσεων που επιλέγουν ότι η εμπλοκή των γονέων δεν θα υπερβαίνει τα εσκαμμένα παρεμβαίνοντας στη διδακτική διαδικασία και σε καμία περίπτωση δεν θα θίγεται/υποβιβάζεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών από την επέμβαση των γονέων.

Αξιολόγηση

Το Σχέδιο Κατάρτισης Εκπαιδευτικών εφαρμόστηκε πιλοτικά στα πλαίσια του έργου ESTEP, σε δύο φάσεις. Αρχικά διοργανώθηκαν σεμινάρια εφαρμογής του σχεδίου σε καθηγητές και δασκάλους 5 σχολείων ανά χώρα που συμμετείχε στο έργο (Ελλάδα, Βουλγαρία, Αυστρία, Ιρλανδία, Ηνωμένο Βασίλειο). Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί σχεδίασαν ένα πλάνο δράσης για το σχολείο τους εμπλέκοντας γονείς με τη βοήθεια εργαλείων κοινωνικής δικτύωσης. Με βάση την αξιολόγηση αυτής της εφαρμογής προέκυψε νέα βελτιωμένη έκδοση το σχεδίου κατάρτισης και οργανώθηκαν μεγαλύτερης έκτασης σεμινάρια (σε 20 ακόμα σχολεία ανά χώρα) φτάνοντας το συνολικό αριθμό των συμμετεχόντων σχολείων στα 125.

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της πρώτης φάσης υλοποίησης. Η αξιολόγηση έγινε με χρήση του μοντέλου ανταποδοτικής αξιολόγησης (responsive evaluation) (Stake, 1973) καθώς είναι:

- καταλληλότερο για περιπτώσεις αξιολόγησης δύο βημάτων, προσφέροντας πληροφορίες για αναγκαίες βελτιώσεις σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα
- εφικτότερη η αξιολόγηση με βάση τα συγκεκριμένα χρονικά περιθώρια και τους πόρους του έργου ESTEP.

Η συγκεκριμένη μέθοδος βασίστηκε στην αξιολόγηση της κατάστασης πριν από κάθε σεμινάριο, κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου και μετά τη λήξη του. Για κάθε μία από τις παραπάνω φάσεις σχεδιάστηκαν πίνακες με τα δεδομένα της αξιολόγησης. Παρακάτω παρουσιάζονται εν συντομία τα σημεία προς αξιολόγηση κάθε φάσης:

- Πριν το σεμινάριο:
  - Ευκολία κατανόησης του οδηγού επιμόρφωσης “trainees’ guide” που δόθηκε στους συμμετέχοντες
  - Άποψη των συμμετεχόντων σχετικά με τη γνώση που αναμένουν να αποκτήσουν από το σεμινάριο
- Αμέσως μετά τη λήξη του σεμιναρίου
  - Αξιολόγηση της δομής του εκπαιδευτικού προγράμματος
  - Καταλληλότητα διάρκειας σεμιναρίου
  - Ποιότητα και ποσότητα εκπαιδευτικού υλικού
  - Καταλληλότητα εκπαιδευτικών τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν
  - Σημασία της νέας γνώσης που αποκτήθηκε
- Μετά από μικρό χρονικό διάστημα από τη λήξη του σεμιναρίου
  - Αξιολόγηση των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν μέσα από το σεμινάριο

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων από τους εκπαιδευόμενους ήταν ερωτηματολόγια με συνδυασμό ερωτήσεων «κλειστού» (προεπιλεγμένη λίστα απαντήσεων) και «ανοικτού» (επεξήγηση απαντήσεων) τύπου.

Η ανάλυση των απαντήσεων έγινε συγκεντρώνοντας τις ποσοτικές απαντήσεις σε κατάλληλους πίνακες και για όσα σημεία προέκυπτε σημαντικά αρνητική αξιολόγηση ακολούθησε περαιτέρω εμβάθυνση με βάση τις ποιοτικές απαντήσεις. Με βάση αυτή τη διαδικασία προκύπτουν τα εξής βασικά συμπεράσματα:

Α. Σχετικά με το συνοδευτικό / εκπαιδευτικό υλικό

- Το συνοδευτικό υλικό δεν χρησιμοποιήθηκε ιδιαίτερα από τους περισσότερους συμμετέχοντες. Αυτό συνέβη κυρίως επειδή δεν είχαν το χρόνο να το επεξεργαστούν σε κατάλληλο και αρκετό χρόνο πριν τα σεμινάρια. Επίσης κρίθηκε ότι δεν προετοίμαζε κατάλληλα τους συμμετέχοντες σχετικά με το τι θα ζητηθεί από αυτούς κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου. Ως αποτέλεσμα προκύπτει για την υλοποίηση της επόμενης φάσης ανάλογων σεμιναρίων α) η ανάγκη να υπάρξει αρχική ηλεκτρονική αποστολή του εκπαιδευτικού υλικού στους συμμετέχοντες μερικές μέρες πριν την διοργάνωση του σεμιναρίου, και β) η ανάγκη προσθήκης ειδικού κεφαλαίου σχετικά με τις ενεργητικές τεχνικές που περιλαμβάνει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και του πώς εμπλέκονται σε αυτές οι εκπαιδευόμενοι.

- Παρότι χρησιμοποιήθηκαν ενεργητικές / συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, σε αρκετά σημεία οι εκπαιδευόμενοι εξέφρασαν την ανασφάλειά τους σχετικά με τον αν έμαθαν κάτι που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην πράξη. Η βασική τους πρόταση στις επεξηγηματικές απαντήσεις ήταν ότι πρέπει να υπάρχει και πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό (κατά προτίμηση Online) με παραδείγματα από άλλα σεμινάρια και οργάνωσης δράσεων γονικής εμπλοκής σε σχολεία.

Β. Σχετικά με το Σχέδιο Κατάρτισης

- Στη δεύτερη ενότητα *«Πορεία προς την αλλαγή: σχεδιασμός και εφαρμογή της γονικής συμμετοχής σε συγκεκριμένο περιβάλλον»*, οι συμμετέχοντες σε μεγάλο βαθμό εξέφρασαν την άποψη ότι έπρεπε να ακολουθηθεί περισσότερο πρακτική μέθοδος κυρίως μέσω της μεγαλύτερης συμμετοχής τους στην συλλογή προτάσεων για ενθάρρυνση της γονικής συμμετοχής.
- Η τρίτη ενότητα *«Γονική συμμετοχή στην πράξη: κατανόηση των αποτελεσμάτων, του αντίκτυπου και της επιρροής»*, κρίθηκε σε μεγάλο βαθμό ως δυσνόητη και καταγράφηκαν οι εξής βασικές προτάσεις για βελτιώσεις:
    - Παρουσίαση συγκεκριμένων προτάσεων εφαρμογής
    - Ενσωμάτωση περισσότερων πρακτικών παραδειγμάτων αξιολόγησης του αντίκτυπου
    - Παροχή παραδειγμάτων και προτάσεων προς τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς

Γ. Γενική άποψη σχετικά με την σημασία των αποκτηθέντων δεξιοτήτων

Καταγράφηκε σε σημαντικό βαθμό μία άρνηση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών να αποδεχθούν την γονική εμπλοκή ως σημαντικό στοιχείο. Αυτό επιβεβαιώθηκε και από τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια μετά τα σεμινάρια όπου εξέφρασαν «φόβο» πως ότι έμαθαν δεν είναι εφαρμόσιμο στην πράξη. Αυτό οδήγησε στην ανάγκη να εκπονηθεί πρόσθετο εκπαιδευτικό και συνοδευτικό υλικό μέσα από το οποίο θα παρουσιάζονται καλές πρακτικές από διάφορα σχολεία στην Ευρώπη καθώς και απόψεις εκπαιδευτικών που τις εφάρμοσαν.

Στη επόμενη φάση υλοποίησης του σχεδίου κατάρτισης, έγιναν όλες οι παραπάνω αλλαγές και προσθήκες σε αυτό, με βάση την αξιολόγηση, και διοργανώθηκαν σεμινάρια σε 20 ακόμα σχολεία ανά συμμετέχουσα χώρα. Η αξιολόγηση της τελικής αυτής φάσης είναι αυτή τη στιγμή σε εξέλιξη και θα οδηγήσει στο τελικό σχέδιο κατάρτισης ως βασικό παραδοτέο ολοκλήρωσης του έργου ESTEP, σε συνδυασμό με την σχεδίαση και υλοποίηση συγκεκριμένα σχεδίων δράσης από ορισμένα σχολεία σε κάθε χώρα έτσι ώστε να προκύψουν επιπρόσθετα συμπεράσματα από συγκεκριμένες πρακτικές εφαρμογές όσων περιελάμβανε η κατάρτιση.

Μελέτη Περίπτωσης

Αν θεωρήσουμε το σχολείο ως διαχειριστή της γνώσης, αυτό δεν μπορεί να λειτουργήσει παρά σαν ένας οργανισμός που το πλήθος των ατόμων του φροντίζει να διατηρεί, να διαχέει και να μετασχηματίζει την πληροφορία. Το ΠΠΓΠ προσπαθεί –μέσα από τα περιθώρια που του αφήνει το θεσμικό του πλαίσιο, να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα διαχείρισης της γνώσης με στόχους την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων όπως η διάχυση της γνώσης, η βελτιωμένη απόδοση, το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα σε ένα δημόσιο σχολείο και τα υψηλά επίπεδα μαθησιακής και λειτουργικής καινοτομίας. Έτσι μέσα από την διερεύνηση και εφαρμογή της προϋπάρχουσας γνώσης έγινε προσπάθεια για τη δημιουργία νέας γνώση για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, έχοντας πάντα κατά νου ότι σε κάθε εκπαιδευτική εφαρμογή, η μάθηση σαν προϊόν της μαθησιακής και όχι της διδακτικής πράξης αποτελεί το ζητούμενο (Λιοναράκης, 2006). Η νέα γνώση μπορεί να αποτελεί το μαθησιακό αποτέλεσμα σχετικά με θεωρίες, απόψεις, γεγονότα ή για τον τρόπο συμπεριφοράς υπό δεδομένες συνθήκες ή τον τρόπο σκέψης ή δράσης (Kalantzis & Cope,

2013). Η διαχείριση της γνώσης πραγματώνεται μέσα από την οργάνωση και αναδιαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, μέσα από την αξιοποίηση των δυνατοτήτων της τεχνολογίας και κυρίως μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Η δημιουργική αξιοποίηση των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογιών στο ΠΠΓΠ, σε συνδυασμό με την απελευθέρωση των παραγωγικών, κριτικών και δημιουργικών δυνάμεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών είναι δυνατόν, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, να συμβάλλει στην ανατροπή ή τη βελτίωση εκείνων των χαρακτηριστικών της παραδοσιακής εκπαίδευσης που μετατρέπουν τους μαθητές σε παθητικούς δέκτες της πληροφορίας και τους εκπαιδευτικούς σε μεταφορείς γνώσης περιβεβλημένους με τη στολή της αυθεντίας (Ράπτης Α. & Ράπτη Α., 2002). Το τελευταίο μπορεί να προκαλέσει την απαρχή μιας νέας περιόδου στη σχολική πραγματικότητα, να δημιουργήσει «σκεπτόμενα» σχολεία με ενεργά υποκείμενα, με κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση, η οποία θα δημιουργήσει ελπίδες για την διαμόρφωση ενός μετα-κοινωνικού και πολιτικού γίγνεσθαι απαλλαγμένου από τις μάγισσες του καινούργιου και το φόβο της αυθεντίας και του διαφορετικού.

Στα πλαίσια της συμμετοχής του ΠΠΓΠ στο ερευνητικό έργο E-STEP, λήφθηκε σοβαρά υπόψη, ότι για την ανάπτυξη του σχολείου με ένα διαφορετικό τρόπο - που θα είναι απαγκιστρωμένος σε σημαντικό βαθμό από τα στερεότυπα των προηγούμενων χρόνων- ήταν αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς να κατανοήσουν το σχέδιο δράσης.

Έχοντας ως δεδομένο τις επιτυχείς συναντήσεις ενημέρωσης των γονιών στην αρχή των δύο τελευταίων σχολικών ετών, μια ομάδα εκπαιδευτικών δέχτηκε να συμμετέχει στο πρόγραμμα. Το ΠΠΓΠ συμμετείχε στη διεθνή συνάντηση του προγράμματος και οι εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών εξέθεσαν τις απόψεις τους για την ανάγκη ύπαρξης μιας πιο οργανωμένης και συστηματικής επικοινωνίας με τους γονείς. Στη συνέχεια ακολουθήθηκαν τα στάδια υλοποίησης του προγράμματος όπως αυτά είχαν σχεδιαστεί από την ομάδα έργου (συναντήσεις για ενημέρωση, training workshops, συνεργασίες με άλλα σχολεία, ενημέρωση γονέων κλπ). Το ΠΠΓΠ συμμετείχε στο σεμινάριο επιμόρφωσης (training workshop) που οργανώθηκε από τον επικεφαλής εταίρο του έργου το ΙΤΥΕ «Διόφαντος», μέσα από το οποίο οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν την αναγκαιότητα της γονικής εμπλοκής στο σχολείο, εντόπισαν συγκεκριμένα σημεία στα οποία θα βοηθούσε η συμμετοχή των γονέων καθώς και ανέφεραν τα εμπόδια που θα αντιμετώπιζαν. Η συμμετοχή τους στο σεμινάριο καθώς η μελέτη του Σχεδίου Κατάρτισης τους έδωσε τα εφόδια να σχεδιάσουν ένα σχέδιο δράσης (action plan) για το σχολείο που οι γονείς θα συμμετείχαν και η επικοινωνία θα γινόταν μέσω ενός εργαλείου κοινωνικής δικτύωσης. Το ΠΠΓΠ διέθετε ήδη λογαριασμό στο Open Discovery Space (ODS) και έτσι το επόμενο βήμα ήταν να δημιουργήσουν οι εκπαιδευτικοί μία κοινότητα στην οποία αναρτούσαν υλικό που αφορούσε μαθήματα αλλά και γενικότερες πληροφορίες για τα δρώμενα του σχολείου.

Το ΠΠΓΠ διαμόρφωσε ένα κατάλληλο ερωτηματολόγιο (http://portal.opendiscoveryspace.eu/sites/default/files/e-step_erotimatologio.pdf) που μοιράστηκε στους γονείς και αφορούσε την καταγραφή των αναγκών και των απόψεών τους για τον τρόπο που μπορεί να αναπτυχθεί ψηφιακά η επικοινωνία γονέων-σχολείου. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου έδειξαν τη ανάγκη των γονιών να αναπτύξουν μια πιο άμεση, συχνή και γρήγορη επικοινωνία με το σχολείο μέσω μιας πλατφόρμας. Οι γονείς πέρα από την ενημέρωση για την πρόοδο, τις απουσίες, τα τυχόν προβλήματα των παιδιών τους, τις δράσεις και εκδηλώσεις του σχολείου, ζήτησαν και πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό, στα προγράμματα σπουδών, τις καινοτομίες που εφαρμόζονται στο σχολείο και τις σύγχρονες διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Με το τελευταίο υποδηλώθηκε η ανάγκη τους να συμμετέχουν στη διαδικασία μάθησης των παιδιών τους. Σημειώνεται εδώ ότι έχει ήδη καταρτιστεί και αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου Εσωτερικός Σχολικός Κανονισμός που δίνει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες και τους όρους λειτουργίας της σχολικής κοινότητας. Επίσης οι γονείς μπορούν κάθε πρώτη εργάσιμη μέρα του μήνα και

δύο μέρες την εβδομάδα -με συγκεκριμένο πρόγραμμα- να συνεργάζονται δια ζώσης με τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, μέσα από τις απαντήσεις των γονιών διαφάνηκε η ανάγκη για τη διαμόρφωση ενός χώρου στην πλατφόρμα που θα παρέχει συμβουλευτική υποστήριξη στους γονείς για θέματα σχετικά με την ανατροφή και τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, που θα μπορούν να συζητάνε με κάποιον σύμβουλο ή ειδικό του σχολείου για τα προβλήματα συμπεριφοράς ή επικοινωνίας με τα παιδιά τους. Η κοινότητα E-STEP που δημιουργήθηκε στο ODS σε μεγάλο βαθμό ικανοποιούσε πολλά από τα ζητούμενα που έθεσαν οι γονείς και έτσι έγινε προσπάθεια για το ξεκίνημα μιας ψηφιακής επικοινωνίας μεταξύ γονέων και σχολείου. Δυστυχώς ο φόρτος εργασίας του σχολείου και οι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών απαίτησαν χώρο και χρόνο. Έτσι την ώρα που γράφεται η συγκεκριμένη εισήγηση δεν έχουν ολοκληρωθεί οι διαδικασίες εκείνες που θα επιτρέψουν την πλήρη ανάπτυξη μιας τέτοιας επικοινωνίας. Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου στήριξε αυτή την προσπάθεια και δεν ήταν λίγες οι φορές που ζητούσαν επιπλέον ενημέρωση για το πρόγραμμα. Παράλληλα και εκπαιδευτικοί άλλων συνεργαζόμενων σχολείων έδειξαν έμπρακτο ενδιαφέρον για να εφαρμόσουν ανάλογη καινοτομία στο σχολείο τους. Ωστόσο, η κοινότητα θα παραμείνει μια ζωντανή κοινότητα για τα επόμενα σχολικά έτη και προβλέπεται μετά από την εξοικείωση της χρήσης του μέσου αποτελεσματικότερη ψηφιακή επικοινωνία γονέων – σχολείου –εκπαιδευτικών που θα ενισχύει τη γονική εμπλοκή στο σχολείο.

Κλείνοντας την αναφορά στην περίπτωση του ΠΠΓΠ, σημειώνουμε ότι οι θεσμικές αλλαγές που προέκυψαν στη λειτουργία των ΠΠΣ και η διεύρυνση των πλαισίων δράσης μιας σχολικής μονάδας, δημιούργησαν τη βεβαιότητα ενός θετικού κλίματος συνεργασίας και συμμετοχής στις εκπαιδευτικές υποθέσεις. Ενός κλίματος που ενυπάρχει στις σχολικές δημόσιες μονάδες, αλλά που η ανάπτυξη του προσκρούει όλο και περισσότερο σε γραφειοκρατικούς μηχανισμούς και κανονιστικά πλαίσια. Ταυτόχρονα η παρουσία των κρατικών μηχανισμών στην εκπαίδευση ως των ουδέτερων εκείνων μηχανισμών που μετατρέπουν τον εκπαιδευτικό σε διεκπαιρεωτικό δημόσιο υπάλληλο, αναγκάζεται να αλλάξει μορφή. Το τελευταίο δεν είναι ανώδυνο ούτε εύκολο, απαιτεί αλλαγή στο τρόπο θεώρησης της έννοιας της «συμμετοχής», κάτι που μπορεί τελικά να είναι επικίνδυνο για το σύστημα. Η δυνατότητα μιας εκπαιδευτικής μονάδας να αξιοποιήσει την εμπειρία της και να αναπτύξει κουλτούρα καινοτομίας αποτελεί το ζητούμενο σε μια κοινωνία που διαρκώς αλλάζει και μαζί της αλλάζουμε και εμείς. Ταυτόχρονα η υλοποίηση ενός σχεδίου δράσης που στηρίζεται στο σεβασμό του εκπαιδευτικού και στοχεύει στην επαγγελματική ανάπτυξή του και την παράλληλη δημιουργία μηχανισμών επικοινωνίας και συνεργασίας με τους μαθητές, τους γονείς και το ευρύτερο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, μπορεί να οδηγήσει στο άμεσο μέλλον στο μετασχηματισμό σε *σκεπτόμενο* σχολείο. Σε σχολείο που μαθαίνει από τις ατέλειές του, τα λάθη του, τα καινούργια που έρχονται αλλά και που το όραμά του παραμένει συλλογική δημιουργία και επιδίωξη.

Συμπεράσματα

Η στρατηγική του έργου ήταν να αξιολογήσει τις ανάγκες εκπαιδευτικών και γονέων, να αναπτύξει ένα πρόγραμμα κατάρτισης βασιζόμενο στις ανάγκες αυτές και στη συνέχεια να εξετάσει το πρόγραμμα κατάρτισης και το παραγόμενο υλικό σε πραγματικές σχολικές συνθήκες. Όπως αποδείχθηκε από την εφαρμογή του Σχεδίου Κατάρτισης σε 125 σχολεία πανευρωπαϊκά, οποιαδήποτε προσπάθεια για εμπλοκή των γονέων ή οποιαδήποτε μορφή γονικής εμπλοκής θα πρέπει προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες του κάθε σχολείου και δεν είναι δυνατή μία προσέγγιση για όλους. Τα οφέλη της γονικής εμπλοκής διαπιστώθηκαν τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους γονείς και το Σχέδιο Κατάρτισης κάλυπτε σε μεγάλο βαθμό τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Ωστόσο από την πλευρά των γονέων σε αρκετές περιπτώσεις υπήρξε δυσπιστία και δεν υπήρχε η θέληση για συνεργασία και μάλιστα μέσω εργαλείων κοινωνικής δικτύωσης. Σε αυτό συνέτεινε και το πρόβλημα του ψηφιακού αναλφαβητισμού που συναντάται κυρίως στις αγροτικές και απομακρυσμένες

περιοχές. Πάραυτα, η δυναμική του έργου και κυρίως της ιδέας έδωσε το έναυσμα για επέκταση του Σχεδίου Κατάρτισης για την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (bullying) καθώς η ενεργή συμμετοχή των γονέων στα θέματα του σχολείου και η συχνή και εύκολη επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό (που μπορεί να επιτευχθεί με τα εργαλεία κοινωνικής δικτύωσης) είναι σημαντικοί παράγοντες για την πρόληψη τέτοιων φαινομένων στο σχολείο.

Ευχαριστίες

Η παρούσα εισήγηση δεν θα ήταν δυνατή αν δεν υπήρχε η συνεργασία ατόμων από διάφορες Ευρωπαϊκές χώρες. Ιδιαίτερο ευχαριστώ στην υπεύθυνη του έργου από την πλευρά της ΕλληνοΓερμανικης Αγωγής, Ελένη Χελιώτη για τη συμβολή στη συγγραφή της ιδέας του έργου και στην επιτυχή εκπόνηση πακέτων εργασίας καθώς και στην καθηγήτρια του Πανεπιστημίου του Birmingham Prof. Alex Kendall και σε όλη της την επιστημονική ομάδα για την άρτια παραγωγή του Σχεδίου Κατάρτισης. Τέλος ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλα τα συμμετέχοντα σχολεία στα πλαίσια του έργου, και ιδιαίτερα στους εκπαιδευτικούς του ΠΠΓΠ για την επιτυχή εφαρμογή του σχεδίου δράσης τους.

Αναφορές

Epstein, J.L., and Jansorn, N.R. (2004). *Developing Successful Partnership Programs*. Principal, 83 (3), 10-
15.
Goodall, J. and Vorhaus J. (2011). *Review of best practice in parental engagement*
Petrogiannis, K. & Penderi, E. (2014). *The Quality of Parent-Teacher Relationship Scale in the Kindergarten: A Greek Study*. International Research in Education, Vol. 2, No.1.
Stake, R. E. (1983). *Program evaluation, particularly responsive evaluation* (pp. 287-310). Springer Netherlands.
Stevenson DL, Baker DP. (1987). *The family-school relation and the child's school performance. Child Development.*
Καλαντζής, Μ Cope, Β (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές Αρχές για την επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Μετ. Χρηστίδης, Γ. Αθήνα: Κριτική
Λιοναράκης, Α (2006). *Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης.* Στο Λιοναράκης, Α (Επιμ.), Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Στοιχεία θεωρίας και Πράξης, Αθήνα: Προπομπός.
Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2004). *Συνεργασία σχολείου Οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί, Επιστήμες
Αγωγής*, τεύχος 4/2004.
Ράπτης, Α., Ράπτη, Α. (2002). *Δυνατότητες αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών για την αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της κουλτούρας της μάθησης: η σημασία της παιδαγωγικής μόρφωσης των εκπαιδευτικών και η υστέρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρας μας*, στο Παιδαγωγική Επιθεώρηση τεύχος 1/2002, Ατραπός, σσ. 159 - 173.

Κουτί δραστηριοτήτων για την Ευρώπη

Πάσχου Αγγελική
Σχολική Σύμβουλος ΠΕ70, Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ
apasxou@hotmail.com

Κουτούπη Μαρία
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ
mkoutoupi@sch.gr

Περίληψη

Οι δέκα (10) μαθητές της Πέμπτης (Ε΄) και Έκτης (Στ΄) τάξης του Δημοτικού Σχολείου Αρχοντοχωρίου Αιτωλοακαρνανίας στα πλαίσια του προγράμματος «Teachers4Europe» της Αντιπροσωπείας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα εκπόνησαν το πρόγραμμα «Μουσειοσκευή της Ευρώπης» δημιουργώντας ένα κουτί εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Για να δημιουργηθεί η «Μουσειοσκευή» οι μαθητές του Αρχοντοχωρίου διδάχτηκαν τους βασικούς θεσμούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης, γνώρισαν πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης και μέρος του πολιτισμού των χωρών. Χρησιμοποιήθηκε η «Αντίστροφη Τάξη» σε προσαρμοσμένη μορφή, το διδακτικό σενάριο, η θεατρική αγωγή, η συνεργασία με μαθητές γειτονικού σχολείου και βιωματικές δραστηριότητες αξιολόγησης όπως το world cafe και η κατασκευή επιτραπέζιου παιχνιδιού από τους ίδιους τους μαθητές. Το πρόγραμμα κρίθηκε πρώτο μεταξύ των εργασιών στην Αιτωλοακαρνανία ως προς την καινοτομία διδακτικών τεχνικών και την ενεργοποίηση των μαθητών, τη συμβατότητα στόχων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με τις αξίες και τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τη συνεκτικότητα του έργου και την πρωτοτυπία στην προσέγγιση του θέματος.

Λέξεις κλειδιά: Μουσειοσκευή, Ευρώπη, Αντίστροφη Τάξη

Εισαγωγή

Η επιμορφωτική δράση με τίτλο «Teachers4Europe» σχεδιάστηκε και υλοποιείται από την Αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα με βασικό στόχο την ενημέρωση και την επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση και με απώτερο σκοπό τη συνεισφορά στη διαμόρφωση των ενεργών Ευρωπαίων πολιτών του αύριο (Καράμηνας, 2014). Στο πρόγραμμα αυτό οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται για να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους και να εφαρμόσουν καινοτόμες βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.).

Οι μαθητές, λοιπόν, ενεπλάκησαν στο πρόγραμμα για να μάθουν να σκέφτονται κριτικά και να στοχάζονται ως πολίτες μέσω των θεματικών ενοτήτων που πραγματεύονται και σχετίζονται με την ευρωπαϊκή ιδέα και την Ευρώπη γενικότερα (Καράμηνας,2014). Για το λόγο αυτό, χρησιμοποιήθηκαν διάφορες μέθοδοι και τεχνικές μέσα από τη «Μουσειοσκευή». Ονομάστηκε «Μουσειοσκευή» διότι η χρήση της συμπίπτει με τις Μουσειοσκευή των μουσείων. Η Μουσειοσκευή είναι ένα κουτί δραστηριοτήτων που περιέχει αντικείμενα, εκπαιδευτικά παιχνίδια, εγχειρίδια και φύλλα εργασίας για την εξερεύνηση, την επεξεργασία και τη μελέτη ενός θέματος. Ενθαρρύνει την έρευνα, τη συλλογή στοιχείων, τη βιωματική μάθηση και το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο. Με τον τρόπο αυτό καλλιεργείται η

ιδέα της κοινής ευθύνης απέναντι στην προστασία της φυσικής και πολιτιστικής κληρονομιάς, ενώ, παράλληλα, ενεργοποιείται η συλλογική μνήμη των πολιτών απέναντι στην ιστορία (Βέμη, Νάκου, 2010).

Στόχος της συγκεκριμένης πρακτικής ήταν να δημιουργηθεί με τη συμβολή των μαθητών ένα κουτί δραστηριοτήτων σχετικά με την Ευρώπη και που θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί, να εμπλουτιστεί και από άλλους μαθητές. Το κουτί κατέληξε να περιέχει δράσεις με κέντρο την τέχνη, τη θεατρική αγωγή, την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου και της αντίστροφής τάξης και δραστηριότητες αξιολόγησης. Οι δράσεις σχεδιάστηκαν από την εκπαιδευτικό, υποστηρίχθηκαν από τη Σχολική Σύμβουλο αλλά εμπλουτίστηκαν και από τους μαθητές μέσω των δικών τους ιδεών.

Σώμα

Παρουσιάζονται οι δράσεις που αφορούν το περιεχόμενο της Μουσειοσκευής με τη σειρά που πραγματοποιήθηκαν. Στη Μουσειοσκευή έχουν τοποθετηθεί με τη μορφή φύλλων οδηγιών και ανάλυσης των πρακτικών οι δράσεις που θα περιγράψουμε.

Τέχνη

Αρχικά χρησιμοποιήθηκε η τέχνη και συγκεκριμένα η ζωγραφική. Έτσι, η εισαγωγή στο θέμα έγινε μέσα από έναν πίνακα με τον μύθο της αρπαγής της Ευρώπης. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του Πέρκινς σύμφωνα με την οποία μία σειρά στοχευμένων ερωτήσεων ενεργοποιεί τις αισθήσεις και την σκέψη των μαθητών με αποτέλεσμα να ανιχνεύονται οι γνώσεις των μαθητών, να καλλιεργείται η παρατηρητικότητά τους και να αξιοποιείται η αισθητική εμπειρία για την απόκτηση γνώσεων ή την προσέγγιση του θέματος (Κόκκος, 2011). Στη Μουσειοσκευή υπάρχει σε έντυπο τα σύνολο των ερωτήσεων αυτών και ο τρόπος που πρέπει να κινηθεί ο εκπαιδευτικός.

Θεατρικό Παιχνίδι

Το θεατρικό παιχνίδι χρησιμοποιήθηκε γιατί είναι μια μορφή καλλιτεχνικής συμπεριφοράς προσανατολισμένη στην ψυχική ολότητα του παιδιού. Περιλαμβάνει τη μίμηση, την προσποίηση, τη χρήση αντικειμένων, τη συνεργασία λεκτικά, την αφήγηση και τη φαντασία. Ενισχύει τους μαθητές με απώτερο σκοπό να δυναμώσουν την αυτοαντίληψη, να αλληλεπιδράσουν, να οριοθετήσουν τον εαυτό τους και να δείξουν σεβασμό στις επιλογές του άλλου. Αποτυχία στο θεατρικό παιχνίδι δεν υπάρχει. Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην κοινωνική ένταξη των απορριπτόμενων και απομονωμένων μαθητών, αφού βελτιώνει την κοινωνική τους αυτοαντίληψη και τους κάνει δεκτικούς στα επικοινωνιακά μηνύματα των άλλων συμμαθητών τους (Τσιάρας, 2006).

Συγκεκριμένα, το θεατρικό παιχνίδι που επιλέχθηκε ήταν «Οι Ταξιδιώτες». Οι μαθητές θα κληθούν να αλληλεπιδράσουν, να πάρουν από κοινού απόφαση και να χρησιμοποιήσουν όχι μόνο τη φαντασία τους, αλλά και την υπάρχουσα γνώση για τις χώρες της Ευρώπης. Επομένως, μπροστά σε ένα χάρτη της Ευρώπης οι μαθητές σε ζεύγη υποδύονται ότι είναι ταξιδιώτες. Επιλέγουν μία χώρα και λένε τι φαντάζονται ότι θα χρειαστεί να έχουν στη βαλίτσα τους αν ταξιδέψουν σε αυτή. Με αυτή την παιγνιώδη δραστηριότητα προσπαθούν να μαντέψουν χαρακτηριστικά των χωρών με βάση τη θέση τους στο χάρτη αλλά και να συνδυάσουν τις αποφάσεις τους με αυτά που ήδη γνωρίζουν.

Διδακτικό Σενάριο «Ευρώπη, Μάθημα 2»

Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνιών. Ο υπολογιστής χρησιμοποιείται ολιστικά ως ένα εργαλείο που διευκολύνει

τους μαθητές να ανακαλύψουν τη γνώση και να αναπτύξουν δεξιότητες της χρήσης του. Τις εμπειρίες, την ενεργό συμμετοχή του μαθητή και τα κίνητρα για μάθηση αξιοποιούν και οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνιών για την υποστήριξη της διδακτικής πράξης και της μαθησιακής διαδικασίας (Μικρόπουλος 2006). Η χρήση, λοιπόν, του υπολογιστή δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά μέσο διευκόλυνσης και υποστήριξης του έργου του εκπαιδευτικού.

Για να δοθεί έμφαση στις δράσεις παρατίθενται μόνο τα Φύλλα Εργασίας του Σεναρίου μέσα από τα οποία εύκολα διακρίνονται οι στόχοι και τα λογισμικά που χρησιμοποιήθηκαν.

Φύλλο Εργασίας 1

1. Ανοίξτε από τους αποθηκευμένους σελιδοδείκτες το λογισμικό Πολιτική Αγωγή Ε' & ΣΤ' Δημοτικού. Ακολουθήστε τη διαδρομή: Το άτομο και η Ευρωπαϊκή Ένωση, Χρονολογικός Πίνακας. Στη συνέχεια από την επιφάνεια εργασίας ανοίξτε το λογισμικό Word και καταγράψτε κατά τη γνώμη σας τα σημαντικότερα γεγονότα – σταθμούς από το χρονικό της Ευρωπαϊκής Ολοκλήρωσης. 2. Ανοίξτε τον ιστότοπο: Η γωνιά του παιδιού. Τι είναι η Ε.Ε.; . Μάθετε γιατί δημιουργήθηκε η Ευρωπαϊκή Ένωση και ενημερώστε προφορικά την άλλη ομάδα. Στη συνέχεια εξερευνήστε τις χώρες που ανήκουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση μέσα στο ίδιο παιχνίδι. Σημειώστε τι σας άρεσε σε κάθε χώρα στο σημειωματάριό σας.

Φύλλο Εργασίας 2

1. Ανοίξτε από το ψηφιακό βιβλίο της Γεωγραφίας Ε΄ Τάξης τους συνδέσμους *Οι χώρες της Ε.Ε. και Ευρωπαϊκή Ένωση - Οι χώρες* . Με τη βοήθεια του χάρτη δείτε και βρείτε ποιες χώρες ανήκουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση. 2. Στη συνέχεια ανοίξτε το λογισμικό Word από την επιφάνεια εργασίας και φτιάξτε δύο εργασίες. Τοποθετήστε τους χάρτες της Ευρώπης που θα βρείτε στον φάκελο «ΧΑΡΤΕΣ ΧΩΡΩΝ Ε.Ε.» στην επιφάνεια εργασίας στο Word. Κάνετε εκτύπωση τον χάρτη και από πίσω γράψτε τα ζητήματα. Ζητήστε να ζωγραφιστούν οι χώρες στον χάρτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης ανάλογα με τη χρονολογία που εντάχθηκαν.

Φύλλο Εργασίας 3

Ανοίξτε από τους αποθηκευμένους σελιδοδείκτες τον σύνδεσμο του Ψηφιακού Σχολείου. Αναζητήστε την Ε΄ και το διαδραστικό βιβλίο της Γεωγραφίας. Βρείτε από τα περιεχόμενα το κεφάλαιο 42. Στην υποενότητα Θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) ανοίξτε τον σύνδεσμο και ασχοληθείτε με τους θεσμούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης. 2. Στη συνέχεια από την επιφάνεια εργασίας ανοίξτε το λογισμικό PowerPoint και φτιάξτε μία παρουσίαση με τα κτίρια όπου συνεδριάζουν τα μέλη των θεσμικών οργάνων της Ευρωπαϊκή Ένωσης.

Φύλλο Εργασίας 4

1. Ανοίξτε τον παρακάτω σύνδεσμο http://europa.eu/about-eu/index_el.htm και μάθατε για την προαγωγή των Δικαιωμάτων από την Ευρωπαϊκή Ένωση. 2. Απασχόλησε από νωρίς την Ευρωπαϊκή Ένωση η νομική κατοχύρωση των δικαιωμάτων; Δικαιολογήστε την απάντησή σας σε έγγραφο Word. 3. Χρησιμοποιήστε το λογισμικό Kidspiration από την επιφάνεια εργασίας και δημιουργήστε έναν εννοιολογικό χάρτη για τις υποχρεώσεις που πιστεύετε ότι έχουν οι πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Φύλλο Εργασίας 5

1. Ανοίξτε από την επιφάνεια εργασίας το λογισμικό Hot Potatoes και λύστε το σταυρόλεξο. 2. Από τους αποθηκευμένους σελιδοδείκτες ανοίξτε τη «Γωνιά του Παιδιού», διαλέξτε να ασχοληθείτε με τρία διαφορετικά παιχνίδια για να δείτε τι μάθατε για την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Αντίστροφη Τάξη

Στη συνέχεια εφαρμόστηκε η μέθοδος της «Αντίστροφης Τάξης». Πρόκειται για σχεδιασμό και ανάπτυξη ακολουθιών μαθησιακών δραστηριοτήτων οι οποίες υποστηρίζουν την παράδοση του μαθήματος στο σπίτι και την εκπόνηση ατομικών και συνεργατικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στην τάξη (Παπαδάκης, Παπαδημητρίου, Γαριού, 2014). Με τη μέθοδο αυτή ενισχύεται η συνεργασία και η αυτονομία των μαθητών. Η μέθοδος χρησιμοποιήθηκε με βάση τη σχετική θεωρία και βιβλιογραφία, αλλά προσαρμόστηκε στο επίπεδο και στις ανάγκες των μαθητών της τάξης.

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες στην τάξη και η καθεμία ανέλαβε να ασχοληθεί με συγκεκριμένες χώρες. Στον ιστότοπο του Σχολείου Δημοτικό Σχολείο Αρχοντοχωρίου σε ειδική σελίδα οι μαθητές πληροφορούνται για τις εργασίες σχετικά με τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Εργάστηκαν στο σπίτι και παρουσίασαν τα δεδομένα στην τάξη. Το επόμενο βήμα ήταν να πραγματοποιηθούν δραστηριότητες επέκτασης και εμβάθυνσης της γνώσης μέσα στην τάξη. Τοιουτοτρόπως, οι μαθητές εστιάζουν στις υψηλότερες μορφές της γνωστικής εργασίας (εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση και / η αξιολόγησης) μέσα στην τάξη, όπου έχουν υποστήριξη από τους συμμαθητές τους και τον εκπαιδευτικό (Μιχαηλίδης, 2014). Οι μαθητές κατά τη διάρκεια της επέκτασης των δράσεων πρότειναν και οι ίδιοι δραστηριότητες που βασίζονταν σε αυτά που τους έκαναν εντύπωση για κάθε χώρα. Αυτό σημαίνει ότι για τη δημιουργία των φύλλων εργασίας συνέβαλε προφανώς η εκπαιδευτικός αλλά και οι μαθητές με τις αυθόρμητες προτάσεις και ιδέες τους. Επομένως, η εκπαιδευτικός δημιούργησε τα φύλλα εργασίας με δραστηριότητες που έκρινε η ίδια ότι θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών συνδυάζοντας τις ιδέες που προήλθαν ή εκμαίευσε από τους μαθητές. Τα αντικείμενα που τοποθετήθηκαν στη Μουσειοσκευή και συμβολίζουν μία χώρα, φερ' ειπείν γραβάτα για την Κροατία, τα αναζήτησαν και τα πρόσφεραν οι ίδιοι για το κουτί δραστηριοτήτων.

Με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται εικοσιοκτώ (28) φάκελοι που περιέχουν φύλλα εργασίας και αντικείμενα σχετικά με κάθε χώρα – μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Τα φύλλα εργασιών της Αντίστροφης Τάξης είναι αναρτημένα στον ιστότοπο http://archontoxorisch.blogspot.gr/p/teachers4europe-2014-2015.html

Τα Φύλλα Εργασίας (στα οποία συνέβαλαν και οι μαθητές με τις προτάσεις τους) και πραγματοποιήθηκαν μέσα στην τάξη ήταν τα εξής:

Γαλλία

1. Χρησιμοποιήστε την ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια από τους αποθηκευμένους σελιδοδείκτες και φτιάξτε ένα σύντομο φύλλο παρουσίασης της Γαλλίας.
2. Τι σχέση έχει με τη Γαλλία η εικόνα του Αστερίξ και του Οβελίξ που είναι στον φάκελο;
3. Φτιάξτε ένα δικό σας κόμικ.
4. Ποιο είναι το μνημείο – μπρελόκ του φακέλου;
5. Μέσα στον φάκελο υπάρχει μία εικόνα του Ιούλιου Βερν συρραμμένη σε μία ζωγραφιά με ένα αερόστατο. Σε ποιο βιβλίο του σας παραπέμπει;
6. Διαβάστε το βιβλίο.
7. Πώς χαρακτηρίζεις τους Αφρικανούς και ποια η διαφορά τους με τους Ευρωπαίους; Μπορούν οι Ευρωπαίοι εξερευνητές να κατανοήσουν τον πολιτισμό των φυλών της Αφρικής;
8. Η σκηνή στην έρημο Σαχάρα σας θυμίζει κάποιο άλλο βιβλίο ενός Γάλλου;
9. Αν ναι, γράψτε μία φράση που θυμάστε και αφήστε την στο φάκελο.

Ιταλία

1. Στον φάκελο υπάρχει ένα χαρτάκι που γράφει «Άρτος και Θεάματα». Συζητήστε τη φράση στα πλαίσια μίας ραδιοφωνικής εκπομπής ανταλλαγής απόψεων.
2. Φορέστε τη βενετσιάνικη μάσκα που υπάρχει στο φάκελο, φανταστείτε ότι κατάγεστε από την Ιταλία και μιλήστε για την καθημερινή σας ζωή

Γερμανία

1. Ζωγραφίστε όπως ο Πάουλ Κλεέ.
2. Στο φάκελο υπάρχει ένα αυτοκίνητο της φόρμουλα. Πώς σχετίζεται με τη Γερμανία;
3. Κάνετε τους αθλητικούς δημοσιογράφους και παρουσιάστε ένα αγώνα της φόρμουλα.
4. Η παρακάτω φωτογραφία «τραβήχτηκε» σε δρόμο της Βόννης, πρώην πρωτεύουσας της Δυτικής Γερμανίας. Ποιον απεικονίζει; (παρατίθεται εικόνα)

Βέλγιο

1. Γίνετε και εσείς δημιουργοί κόμικ! Φτιάξτε ένα κόμικ με θέμα τα στρουμφάκια.
2. Φτιάξτε μία αφίσα για την Ημέρα της Ευρώπης

3. Παρακολουθήστε την ταινία κινούμενων σχεδίων με τον Τεν Τεν. Γράψτε ένα δικό σας σενάριο για μία δική σας ιστορία με τον Τεν Τεν.
4. Γιατί οι πολίτες των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης ψηφίζουν Ευρωβουλευτές;

Λουξεμβούργο

1. Ψάξε στα βιβλία της βιβλιοθήκης σχετικά με ένα έθιμο του Λουξεμβούργο στο οποίο οι άνθρωποι χρησιμοποιούν ένα άσπρο μαντίλι, όπως αυτό του φακέλου. Υπάρχει παρόμοιο έθιμο στην Ελλάδα;
2. Παρατηρήστε τη ζωγραφιά με το κάστρο του Λουξεμβούργου και διηγηθείτε μία ιστορία που συνέβη παλιά σε αυτή. Ο καθένας θα λέει από μία φράση και θα συνεχίζει ο επόμενος.

Ολλανδία

1. Στην Ολλανδία υπάρχουν υπαίθριες αγορές όπου πουλάνε τουλίπες, τυριά και άλλα παραδοσιακά προϊόντα. Πιστεύετε πως υπάρχουν κανόνες στην αγορά; (παρατίθεται εικόνα)
2. Ποιοι είναι οι κανόνες ασφαλούς οδήγησης με το ποδήλατο;
3. Η κλιματική αλλαγή πώς μπορεί μελλοντικά να επηρεάσει την Ολλανδία αλλά και την υπόλοιπη Ευρώπη;

Ηνωμένο Βασίλειο

1. Αναγνωρίζεις τα αξιοθέατα που απεικονίζονται στον πίνακα στον φάκελο; Μάθε για αυτά από τα βιβλία που σχετίζονται για τις χώρες τις Ευρωπαϊκής Ένωσης στην τάξη.
2. Παρακολουθήστε την χριστουγεννιάτικη ιστορία του Σκρουτζ. Με ποιες αξίες ασχολείται στο βιβλίο του ο Κάρολος Ντίκενς;

Ιρλανδία

1. Στα ευρωπαϊκά νέα διαβάζουμε:

ΕΙΔΗΣΕΙΣ

Τόνι Άμποτ: "Ευκαιρία για Guinness" η ημέρα του Αγίου Πατρικίου – Αντιδράσεις από τους Ιρλανδούς17/03 14:39 CET

Σφοδρή κριτική δέχεται τις τελευταίες ώρες ο πρωθυπουργός της Αυστραλίας, Τόνι Άμποτ για τα σχόλια του αναφορικά με την ημέρα του Αγίου Πατρικίου και τον τρόπο που γιορτάζεται από τους Ιρλανδούς.

Ο Άμποτ, ανήμερα της επετείου του Αγίου Πατρικίου, προέβη σε δημόσια δήλωση λέγοντας χαρακτηριστικά, "είναι μία ημέρα που όλοι πρέπει να την δούμε σαν πάρτι και στην οποία κανείς έχει την ευκαιρία να πιει μία, δύο ή ακόμα και τρεις μπύρες Guinness." (Υπάρχει σύνδεσμος που παραπέμπει σε σχετικό βίντεο).

Ο πρωθυπουργός της Ιρλανδίας, κατέκρινε σε αυστηρό τόνο τον Αυστραλό ομόλογο του, λέγοντας ότι με την δήλωση αυτή καλλιεργεί στερεότυπα για τους Ιρλανδούς, παρουσιάζοντας τους ως επιρρεπείς στο ποτό. *«Ο Έντα Κένι πρόσθεσε "δεν συμφωνώ με τις δηλώσεις Άμποτ. Θεωρώ ότι οι Ιρλανδοί που ζουν στην Αυστραλία μπορούν να γιορτάζουν την ημέρα του Αγίου Πατρικίου, όμως αυτό πρέπει να γίνεται με υπεύθυνο τρόπο". Η ημέρα του Αγίου Πατρικίου είναι η σημαντικότερη γιορτή της Ιρλανδίας. Η γιορτή καθιερώθηκε τον 17ο αιώνα, για να τιμήσει τον άγιο προστάτη της Ιρλανδίας Άγιο Πατρίκιο, αλλά και την "άφιξη" του χριστιανισμού στη χώρα».*

Εσείς με ποιον από τους δύο Πρωθυπουργούς συμφωνείτε; Αιτιολογήστε την άποψή σας.
2. Δείτε το dvd με τα ταξίδια του Γκιούλιβερ του Ιρλανδού συγγραφέα Τζόναθαν Σουίφτ. Εσείς ποια επιπλέον περιπέτεια θα προσθέτατε στα ταξίδια του; Εκφράστε την με όποιον τρόπο επιθυμείτε.

Δανία

1. Άρθρο από το διαδίκτυο:

«Το παράδειγμα της Δανίας, Παρουσίαση για το πρώτο ενεργειακά αυτόνομο νησί. Μια ενδιαφέρουσα εκδήλωση με θέμα «Samso, ένα νησί ανανεώσιμης ενέργειας στη Δανία» πραγματοποιήθηκε το μεσημέρι της Τρίτης στο 3ο Γυμνάσιο, με πρωτοβουλία του κέντρου εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ο προσκεκλημένος από τη Δανία ομιλητής Jan Jantzen, μέλος του ενεργειακού κέντρο του Σάμσο και εξωτερικός συνεργάτης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, αναφέρθηκε στο επιτυχημένο πείραμα των Δανών που αξιοποιώντας τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας κατάφεραν να μετατρέψουν το νησί των 4.500 κατοίκων στην πρώτη ενεργειακά αυτόνομη περιοχή του πλανήτη μας. Όπως επεσήμανε ο ομιλητής, το 100% της ενέργειας στο Σάμσο προέρχεται από τον άνεμο, τον ήλιο και τη βιομάζα και γίνονται προσπάθειες να αντικατασταθεί και η βενζίνη στα αυτοκίνητα. Το αυτόνομο σύστημα παραγωγής ενέργειας στηρίζεται σε αιολικά πάρκα και σε 4 μονάδες παραγωγής θερμότητας. Τα εργοστάσια παραγωγής θερμότητας χρησιμοποιούν βιομάζα ως καύσιμο, κυρίως υπολείμματα ξυλείας, και διαθέτουν τεράστιους ηλιακούς συλλέκτες. Η επιτυχία τώρα του εγχειρήματος οφείλεται στην μεγάλη κοινωνική αποδοχή που είχε η προσπάθεια που ξεκίνησε το 1998 ενώ οι κάτοικοι του Σάμσο έχουν μετοχές οι οποίες τους προσφέρουν ένα σημαντικό συμπλήρωμα στο εισόδημα τους. Επιπλέον το μικρό νησάκι της Δανίας έχει γίνει πόλος έλξης τουριστών, οικοτουριστών όπως τους ονομάζουν, επιστημόνων και όσων ενδιαφέρονται για τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας ενώ διοργανώνονται και αρκετά φεστιβάλ. Μετά την παρουσίαση ακολούθησε συζήτηση γύρω από τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας και τον τρόπο που το παράδειγμα του Samso μπορεί να εφαρμοστεί στα τοπικά δεδομένα».

Πώς παράγεται η ενέργεια στο νησί Σάμσο της Δανίας; Είναι ωφέλιμο για τους κατοίκους και φιλικό προς το περιβάλλον;

2. Η «Μικρή Γοργόνα» είναι παραμύθι του Δανού Παραμυθά Χανς Κρίστιαν Άντερσεν. Στις 2 Απριλίου, ημέρα που γεννήθηκε, γιορτάζεται η Παγκόσμια Ημέρα Παιδικού Βιβλίου. Φτιάξτε τη δική σας αφίσα.

3. Φτιάξτε μία κατασκευή με τουβλάκια «Λέγκο».

Ελλάδα

1. Προσθέστε κάτι δικό σου στον φάκελο με την Ελλάδα.

Ισπανία

1. Τι συμβολίζει για την Ισπανία το κόκκινο ύφασμα και ο ταύρος που βρήκες στον φάκελο; Πώς κρίνετε το έθιμο αυτό;

2. Πάμπλο Πικάσο, Γκουέρνικα. (Βοήθημα άρθρο του καθηγητή κ. Κόκκου) (παρατίθεται εικόνα)

Παρατηρήστε τον πίνακα. Τι έχει ζωγραφίσει ο Πικάσο; Τι χρώματα χρησιμοποίησε; Πώς χρησιμοποίησε τα χρώματα; Τι συμβαίνει εδώ; Ποια μπορεί να είναι τα βασικά στοιχεία του έργου; Αναρωτηθείτε «τι θέλει να πει». Βλέπετε κάτι ενδιαφέρον; Σημειώστε το. Σας δημιουργήθηκαν κι άλλα ερωτήματα; Τι έχετε ανάγκη να διευκρινιστεί περισσότερο; (καταγράψτε το). Τι σας υποκινεί την περιέργεια; Υπάρχει ένα γεγονός ή μια «ιστορία» που δεν είχατε δει πριν;

Ποια αίσθηση αποπνέει το έργο; Ποια ψυχική διάθεση δημιουργεί; Επεξεργαστείτε το τυχόν αρνητικά ή θετικά συναισθήματά σας ώστε η παρατήρησή σας να γίνει πιο δημιουργική. Υπάρχει κάποιος συμβολισμός στο έργο; Διακρίνετε ένα ή περισσότερα σύμβολα; Αναζητείστε το «μήνυμα» του έργου. Επανέλθετε στα στοιχεία που σας εξέπληξαν και βρήκατε ενδιαφέροντα. Ξεκαθαρίστε αυτό που βλέπετε. Γιατί ο καλλιτέχνης ενέργησε με αυτόν τον τρόπο; Υπάρχει τελικά κάποιο μήνυμα και, αν ναι, πώς εντάσσεται μέσα στο έργο; Τελικά "τι κρύβεται" πίσω από αυτό που βλέπουμε; Ελέγξτε κατά πόσο οι τελικές ερμηνείες και τα συμπεράσματά σας εναρμονίζονται με ό, τι έχετε παρατηρήσει. Οι εκπρόσωποι των ομάδων παρουσιάζουν τους προβληματισμούς τους στην ολομέλεια. Ο εκπαιδευτής συνθέτει αξιοποιώντας και τις απόψεις που είχαν καταγραφεί στον Πίνακα (από τις προηγούμενες φάσεις).

3. Δες το dvd του φακέλου με τον πίνακα του Πικάσο σε τρισδιάστατη μορφή. Τι είναι αυτό που καταλαβαίνεις καλύτερα τώρα;

Πορτογαλία

1. Παρακολούθησε την παρουσίαση «Χριστόφορος Κολόμβος, Βάσκο ντα Γκάμα, Μαγγελάνος και μεγάλοι εξερευνητές» από το dvd και απαντήστε στις ερωτήσεις. Μπορείτε να τις διαβάσετε και πριν δείτε την παρουσίαση.
Ποιο εμπόριο έφερνε μεγάλα κέρδη τον 15ο αιώνα; Πώς προέκυψε η ανάγκη να βρεθούν νέοι δρόμοι εμπορίου; Ποιος ήταν ο Ερρίκος ο Θαλασσοπόρος; Ποιες εφευρέσεις βοήθησαν τους εξερευνητές στα ταξίδια τους; Τι ήθελε να αποδείξει ο Βαρθολομαίος Ντιάζ; Σε τι βοήθησαν οι νέες ανακαλύψεις; Ποιο μεγάλο βήμα έκανε ο Βάσκο ντα Γκάμα; Ποια διαδρομή έκανε ο Φερδινάνδος Μαγγελάνος;
2. Εντόπισε στην υδρόγειο σφαίρα τις περιοχές της γης που ανακάλυψαν οι Πορτογάλοι εξερευνητές.
3. Διαβάστε για το κρασί της πόλης Πόρτο (σύνδεσμος). Φανταστείτε ότι είστε παραγωγοί κρασιού στο Πόρτο. Δημιουργήστε και λύστε ένα μαθηματικό πρόβλημα που αντιμετωπίζεται καθημερινά.
Αυστρία
1. Τι απεικονίζει ο πίνακας στον φάκελο;
2. Προσπαθήστε να χορέψετε βαλς (σύνδεσμος).
3. Στον φάκελο βρήκατε και έναν…. αυλό! Προσπαθήστε να παίξεις!
4. Ακούστε και διαβάστε τον «Μαγεμένο Αυλό» του Μότσαρτ (σύνδεσμος).
5. Παρακολουθήστε τον «Μαγεμένο Αυλό» του Μότσαρτ (σύνδεσμος).
Σουηδία
1. Έλληνες Λογοτέχνες βραβευμένοι με Νόμπελ (σύνδεσμος).
2. Έλληνας Οικονομολόγος Χριστόφορος Πισσαρίδης (1948-). Έλληνας - Κύπριος οικονομολόγος. Κατέκτησε το βραβείο Νόμπελ Οικονομικών το 2010 (μαζί με τους Αμερικανούς Πίτερ Ντάιαμοντ και Ντέιλ Μόρτενσεν για τις «αναλύσεις των αγορών με αναζήτηση τριβών» ενώ ήταν καθηγητής στο LondonSchool of Economics. Σήμερα εργάζεται ως καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Κύπρου. Φτιάξτε ένα βραβείο που θα το απονείμετε συμβολικά σε ένα άτομο που θεωρείτε ότι πέτυχε πολλά στον τομέα του. Ποιος/α θα είναι αυτός/η και γιατί;
Φιλανδία
1. Φτιάξτε μία ιστορία με τα αντικείμενα του φακέλου με βάση τις κάρτες του Προπ (Συνοδευτικό φυλλάδιο με επεξήγηση της δραστηριότητας). Οι 31 λειτουργίες:
1. Απομάκρυνση, 2. Απαγόρευση , 3.Παράβαση, 4. Έρευνα, 5. Προδοσία, 6. Παγίδα, 7. Συνενοχή, 8. Ζημιά (ή έλλειψη), 9. Μεσολάβηση, 10. Συγκατάθεση του πρωταγωνιστή, 11. Αναχώρηση του πρωταγωνιστή, 12. Ο πρωταγωνιστής υποβάλλεται σε δοκιμασία από το δωρητή, 13. Αντίδραση του πρωταγωνιστή, 14. Κατοχή του μαγικού μέσου, 15. Μεταβίβαση του πρωταγωνιστή, 16. Πάλη ανάμεσα στον πρωταγωνιστή και ανταγωνιστή, 17. Ο πρωταγωνιστής σημαδεύεται, 18. Νίκη επί του ανταγωνιστή, 19. Μετατόπιση της δυστυχίας ή της αρχικής έλλειψης, 20. Επιστροφή του πρωταγωνιστή, 21. Διωγμός του πρωταγωνιστή, 22. Ο πρωταγωνιστής γλιτώνει, 23. Ο πρωταγωνιστής φτάνει ινκόγκνιτο στο σπίτι, 24. Απαιτήσεις του ψεύτικου πρωταγωνιστή, 25. Στον πρωταγωνιστή ανατίθεται ένα δύσκολο καθήκον, 26. Επιτέλεση του καθήκοντος, 27. Αναγνώριση του πρωταγωνιστή , 28. Αποκάλυψη του ψεύτικου πρωταγωνιστή ή ανταγωνιστή, 29. Μεταμόρφωση του πρωταγωνιστή, 30. Τιμωρία του ανταγωνιστή, 31. 'Γάμος του πρωταγωνιστή' (ευτυχισμένο τέλος)
2. Παρακολουθήστε το dvd με τις ιστορίες των Μούμιν σε κινούμενα σχέδια.
Εσθονία
1. Στις 24 Ιουνίου, ημέρα του Αγίου Ιωάννη, επειδή η νύχτα στην Εσθονία κρατά μόνο λίγες ώρες οι κάτοικοι ανάβουν φωτιές γύρω από τις οποίες χορεύουν και τραγουδούν. Συμβαίνει κάποιο ανάλογο έθιμο στην Ελλάδα;
2. Τι περιέχει η αφίσα της Εσθονίας για την Παγκόσμια Ημέρα του Παιδικού Βιβλίου; (σύνδεσμος).
Κύπρος

1. Για κάθε αντικείμενο του φακέλου γράψτε μία δραστηριότητα που θα πραγματοποιείται με αφορμή αυτό.

Λεττονία

1. Σύμφωνα με την παράδοση στη Λεττονία φτιάχτηκε το πρώτο στολισμένο χριστουγεννιάτικο δέντρο.

Ποια είναι η αξία των δασών;

2. Τι σημαίνει η φράση «Βλέπει το δέντρο και χάνει το δάσος»; Σχημάτισε μία πρόταση.

3. Ποια είναι η γνώμη σας για τους στολισμούς τα Χριστούγεννα; Συνάδουν με το χριστιανικό πνεύμα των εορτών;

Λιθουανία

1. Σε ποιον θα δωρίζατε το κομπολόι της φωτογραφίας και γιατί;

2. Στη Λιθουανία τρώνε περίεργες σούπες. Εσείς τι σούπα θα μαγειρεύατε να φάτε με το κουτάλι; Τι προϊόντα θα χρησιμοποιήσετε; Καλλιεργούνται στη Λιθουανία;

Μάλτα

1. Τι νομίζετε ότι θα βλέπατε αν κάνατε κατάδυση στο βυθό της Μάλτας;

2. Πώς περνούσε το χρόνο του ένας ιππότης στη Μάλτα; Σκηνοθετήστε ένα ολιγόλεπτο θεατρικό.

3. Γίνετε εκφωνητές αγώνων με γαϊδούρια!

Ουγγαρία

1. Λύστε τον κύβο του Ρούμπικ!

2. Παίξτε με παντομίμα τους παρατηρητές πουλιών.

Πολωνία

1. Παρακολουθείστε σε κινούμενα σχέδια τον Μπόλεκ και Λόλεκ (dvd).

2. Ψάξε στις εγκυκλοπαίδειες για την Μαρία Κιουρί και φτιάξε μία παρουσίαση στον υπολογιστή για τη ζωή της και την συνεισφορά της στην επιστήμη.

3. Σύμφωνα με την εικόνα στο φάκελο ποια θεωρία υποστήριξε ο αστρονόμος Κοπέρνικος;

4. Τι κάνουν με τα νερομπαλόνια οι Πολωνοί; Αν υπάρχουν οι ευνοϊκές συνθήκες μπορείτε να αναπαραστήσετε το έθιμο.

Σλοβακία

1. Ο Σλοβάκος Στέφαν Μπάνιτς επινόησε το αλεξίπτωτο. Αν ήσαστε αλεξιπτωτιστές πάνω από τη Σλοβακία τι θα βλέπατε να κάνουν οι άνθρωποι;

2. Δείτε τα αναμνηστικά κέρματα του ευρώ της Σλοβακίας. Αν σου ανέθεταν να δημιουργήσεις εσύ ένα αναμνηστικό κέρμα για τη Σλοβακία, τι θα ήθελες να απεικονίζει; Ζωγράφισε το κέρμα.

Σλοβενία

1. Έχουμε στην Ελλάδα παρόμοιο έθιμο με τον Κούρεντ;

2. Αν θεσπίζατε ένα νέο φεστιβάλ που θα απευθυνόταν στους Σλοβένους, ποιο θέμα θα επιλέγατε και γιατί;

Τσεχία

1. Φτιάξτε ένα σενάριο επιστημονικής φαντασίας με ήρωα ένα ρομπότ.

2. Με βάση της παρακάτω εικόνες από την Πράγα. Αν γράφατε μία ιστορία, ποιοι θα ήταν οι ήρωές σας και γιατί; (παρατίθενται εικόνες)

Βουλγαρία

1. Χρησιμοποιήστε το κυριλλικό αλφάβητο και γράψτε μεταξύ σας μηνύματα.

2. Η «Μαρτενίτσα» τι σας θυμίζει; Χρησιμοποιήστε κλωστές και φτιάξτε «Μάρτη».

3. Πώς θα χρησιμοποιούσες τα τριαντάφυλλα;

Ρουμανία

1. Παρατήρησε τις φωτογραφίες στο φάκελο της Ρουμανίας. Γιατί είναι σημαντικό να φροντίζει και να αναδεικνύει κάποιος τον τόπο του;

2. Το Δέλτα του Δούναβη (σύνδεσμος) έγινε τμήμα της Παγκόσμιας Κληρονομιάς της UNESCO και της προστασίας της Βιόσφαιρας. Γιατί κρίνεται σημαντική η προστασία του Δέλτα αυτού;

Κροατία
1. Συνδυάστε τα αντικείμενα του φακέλου γραβάτα, εικόνα σκυλιού Δαλματίας και φωτογραφία του Εθνικού Πάρκου Λιμνών Πλίτβιτσε και παίξτε ένα σύντομο θεατρικό που να αναφέρονται και παράλληλα να χρησιμοποιούνται τα αντικείμενα αυτά.

Θεατρικό Παιχνίδι

Για να μάθουν οι μαθητές κάποιες από τις ενέργειες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την προστασία του περιβάλλοντος, έπαιξαν ένα θεατρικό παιχνίδι, αφού πρώτα είχαν περιηγηθεί σε κατάλληλες ιστοσελίδες και είχαν διαβάσει τα σχετικά με αυτό το θέμα σε βιβλία που ήταν μόνιμα στη βιβλιοθήκη της τάξης. Αρχικά κλήθηκαν να τοποθετήσουν στο χάρτη κάρτες στις οποίες αναγράφονταν περιβαλλοντικά θέματα ανάλογα με το μέρος της Ευρώπης που νομίζουν ότι αφορούν. Για παράδειγμα μία κάρτα με τίτλο «Λιώσιμο των πάγων» τοποθετήθηκε στις βόρειες χώρες και η κάρτα «Πού θα γεννήσει η καρέττα – καρέττα;» τοποθετήθηκε στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στη Ζάκυνθο. Μετά, χωρίζονται σε ομάδες των δύο ατόμων (κινούνται στο χώρο και μόλις σταματήσει η μουσική αγγίζουν τυχαία όποιον βρίσκεται πιο κοντά τους). Έπειτα, επιλέγουν τυχαία μία άλλη κάρτα με θέμα κάποια ομάδα πολιτών, λόγου χάριν αγρότες, ιστορικοί, δημοσιογράφοι, αιρετοί κτλ. Κάθε ζευγάρι διάλεξε ένα περιβαλλοντικό θέμα από τον χάρτη και πρώτα με παντομίμα και ύστερα με θεατρικό τρόπο αποφάσισε πώς θα το λύσει ή θα το ενισχύσει αν είναι θετικό. Στο τέλος τα ζευγάρια επέλεξαν μία δεύτερη κάρτα με ομάδα πολιτών και συνεργάστηκαν όλοι μαζί για την επίλυση του προβλήματος.

World Café

Για να επιχειρηματολογήσουν υπέρ ή κατά της πολυπολιτισμικότητας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και για το πώς η Ευρωπαϊκή Ένωση πρέπει να επιλύει σημαντικά ζητήματα που αφορούν τους πολίτες εφαρμόστηκε η μέθοδος του World Café. Χωρισμένοι σε δύο ομάδες οι μαθητές συζήτησαν μεταξύ τους και αποτύπωσαν γραπτά ή με ζωγραφιά τη σκέψη τους, την άποψή τους. Όρισαν ένα μέλος της ομάδας ως μόνιμο συντονιστή ενώ τα υπόλοιπα μέλη άλλαξαν ομάδες μετά από είκοσι λεπτά και συνεχίστηκε η συζήτηση με τον εμπλουτισμό των ιδεών από περισσότερα μέλη. Η δραστηριότητα αυτή αποτέλεσε και δράση αξιολόγησης καθώς οι μαθητές καλούνταν να αξιοποιήσουν πράγματα που είχαν μάθει για τη λειτουργία και το ρόλο της Ευρωπαϊκής ‘Ένωσης.

Συνεργασία με άλλο σχολείο

Στα πλαίσια του προγράμματος υπήρξε και συνεργασία με το Δημοτικό Σχολείο Αστακού Αιτωλοακαρνανίας που συμμετείχε επίσης στο πρόγραμμα Teachers4Europe. Οι μαθητές της Πέμπτης (Ε΄) Τάξης του σχολείου αυτού είχαν ως αντικείμενο εργασίας τα συλλεκτικά κέρματα του ευρώ. Οι μαθητές του Αρχοντοχωρίου βλέποντας στον ιστότοπο του Δημοτικού Σχολείου Αστακού ότι ασχολούνται με τα νομίσματα, έστειλαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου αίτημα συνεργασίας και συγκεκριμένα ζήτησαν να μάθουν ποιες χώρες ανήκουν στην Ευρωζώνη και πώς προέκυψε η ιδέα της νομισματικής ένωσης. Επιπλέον, συμμετείχαν και σε ψηφοφορία που υπήρχε στον ιστότοπο του σχολείου του Αστακού ψηφίζοντας τη χώρα στην οποία θα ήθελαν να ταξιδέψουν και πρότειναν τους μαθητές του Αστακού να φτιάξουν ένα δικό τους συλλεκτικό νόμισμα για την Πορτογαλία. Οι μαθητές του Αστακού όντως ανταποκρίθηκαν και οι απαντήσεις τους καθώς και ένα σχέδιο εργασίας για το ευρώ που μας έστειλαν τοποθετήθηκε στη Μουσειοσκευή.

Συμπεράσματα

Όλα τα παραπάνω αποτέλεσαν αφορμή για την έκφραση της δημιουργικότητας των παιδιών και τρόπο έκφρασης του ψυχισμού τους. Οι Τέχνες στο σύνολό τους οξύνουν την

ευαισθησία του παιδιού στο χρώμα, στον ήχο, στο λόγο, στις γεύσεις (Κουτσομάλλης, 2006) γι' αυτό και στο πρόγραμμα χρησιμοποιήθηκαν οι Τέχνες, όπως θεατρική αγωγή, εικαστικά, μουσική, χορός και το κόμικ. Οι Τέχνες επιτρέπουν στον καθένα να εκφραστεί με τον τρόπο που επιθυμεί. Δεν υπάρχει λάθος ή σωστό, συνεπώς όλοι οι μαθητές συμμετέχουν ισότιμα καλλιεργώντας και τους οχτώ τύπους νοημοσύνης (Gardner, 1983).

Αποτέλεσμα της δράσης με την «Αντίστροφη Τάξη» ήταν ο ψηφιακός – τεχνολογικός εγγραμματισμός, η εμβάθυνση της γνώσης, και η δημιουργία γνώσης (Μιχαηλίδης, 2014). Οι μαθητές με κατάλληλη χρήση των Τ.Π.Ε. αφ' ενός διδάχτηκαν θέματα του ευρωπαϊκού πολιτισμού, αφ' ετέρου εμπνεύστηκαν και πρότειναν δραστηριότητες, οι οποίες συμπεριλήφθηκαν στα φύλλα εργασίας μέσα στην τάξη. Επειδή, δεν είχαν όλοι οι μαθητές ηλεκτρονικό υπολογιστή στο σπίτι τους, οι κατ' οίκον εργασίες έγιναν με συνεργασία. Κανονιζόταν από το σχολείο ποιες ομάδες θα δουλέψουν μαζί το απόγευμα.

Οι μαθητές προχώρησαν και σε αυτοαξιολόγηση των όσων έμαθαν δημιουργώντας το επιτραπέζιο παιχνίδι «Το μεγάλο παιχνίδι των 28» και μέσω της μεθόδου world cafe διαπιστώθηκε ότι κατανόησαν την ευθύνη των πολιτών αλλά και των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο να λύνει προβλήματα και να συνδράμει στη βελτίωση της ζωής των ανθρώπων.

Υπήρξε διάχυση του θέματος και το σχολείο μας συνεργάστηκε με την Ε΄ Τάξη του Δημοτικού Σχολείου της Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής. Αντικείμενο της σύμπραξης ήταν η ενασχόληση με το βιβλίο «Ο Μικρός Πρίγκιπας» του Γάλλου συγγραφέα Αντουάν ντε Σαιντ – Εξυπερύ. Αποτέλεσμα της σύμπραξης ήταν η επίσκεψη των μαθητών της Αττικής στο σχολείο του Αρχοντοχωρίου με σκοπό τη δια ζώσης γνωριμία, τη συνεργασία και την πραγματοποίησης δράσεων σε πραγματικό χρόνο.

Οι μαθητές, λοιπόν, βρίσκονταν στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οι ίδιοι συνέβαλλαν στην εξέλιξη του προγράμματος. Ο ρόλος του μαθητή συμπεριλαμβάνει αφ' ενός την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και αφ' ετέρου την υιοθέτηση σχέσεων που προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα (Κωνσταντίνου, 2006). Διδάσκεται, συνεπώς, ο μαθητής μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα συμμετέχοντας ο ίδιος ως πρωταγωνιστής.

Εν κατακλείδι, οι μαθητές έπρεπε να μάθουν τι είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση για να έχουν τη δυνατότητα να κρίνουν τι συμβαίνει και με τον τρόπο τους να επηρεάζουν τα τεκταινόμενα. Για το λόγο αυτό η αρχή έγινε μέσα από τη γνωριμία με τον ευρωπαϊκό πολιτισμό. Η έκθεση της Παγκόσμιας Επιτροπής για τον Πολιτισμό και την Ανάπτυξη της UNESCO δεν ξεχωρίζει την ανάπτυξη και την οικονομία από τον πολιτισμό και προτείνει ως μοχλό ανάπτυξης την καλύτερη δυνατή εκμετάλλευση της πολιτισμικής κληρονομιάς, το πλάτος της οποίας διευρύνει συμπεριλαμβάνοντας μορφές υλικού (μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους, ιστορικά κτίρια κ.λπ.) και άυλου (προφορική ιστορία, γλώσσα κ.λπ.) πολιτισμού και εμμένει στη συμμετοχή της κοινωνίας στην πολιτισμική ζωή (Βέμη, Νάκου, 2010).

Αναφορές

Gardner, H. (1983), *Frames of mind, the theory of multiple intelligences*, Νέα Υόρκη, Basic Books.

Βέμη, Μ., & Νάκου, Ε. (2010), *Μουσεία και Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Νήσος.

Καράμηνας, Ι. (2014), Το πρόγραμμα «Teachers4Europe» (T4E) ως Καινοτόμος Επιμορφωτική Δράση στο Δημοτικό Σχολείο, Teachers4europe Journal News Letter No3, Σεπτέμβριος 2014, σελ. 22-26.

Κόκκος Α. &Συνεργάτες (2011), Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες, Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο

Κουτσομάλλης, Κ. (2006), *Η παιδευτική σημασία της αισθητικής αγωγής στην πνευματική και πολιτισμική συγκρότηση του παιδιού,* στα Πρακτικά του 1ου

Επιστημονικού Συνεδρίου του Μουσείου Ελληνικής Παιδικής Τέχνης με θέμα «Παιδική - Τέχνη Σύγχρονη Τέχνη», Αθήνα

Κωνσταντίνου, Χ., (2006), Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.

Μικρόπουλος, Τ. Α. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*, Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Μιχαηλίδης Π.,(2014), *Αντίστροφη Τάξη «Flipped Classroom», Πειραματική εφαρμογή σε ΣΤ΄ τάξη δημόσιου Δημοτικού Σχολείου*, στα Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνέδριου eTwinning «Αξιοποίηση των ΤΠΕ στα συνεργατικά σχολικά προγράμματα», Τόμος Α΄, σελ. 631, Πάτρα.

Παπαδάκης Σ., Παπαδημητρίου Σ., Γαριού Α., (2014), *Υλοποίηση Προγράμματος eTwinning για την αξιοποίηση Μεθοδολογίας Αντεστραμμένης Τάξης*, στα Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνέδριου eTwinning «Αξιοποίηση των ΤΠΕ στα συνεργατικά σχολικά προγράμματα», Τόμος Α΄, σελ. 407 , Πάτρα

Τσιάρας, Α. (2006), *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*, Επιστήμες της Αγωγής, τεύχος 2, σελ. 63 – 74.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Η συμμετοχή σε ένα Δίκτυο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μετουσιώνει τους μαθητές του σήμερα σε ενεργούς πολίτες του αύριο. Η περίπτωση του Ζαννείου Πρότυπου Πειραματικού Γυμνασίου Πειραιά

Χατζηγεωργίου Μαρία
Γεωλόγος MSc, MSc-Ζάννειο Π.Π. Γυμνάσιο Πειραιά
mairhxatzi@gmail.com

Ιωάννης Πολίτης
Χημικός, Ιταλικής Φιλολογίας- Π.Π.ΓΕΛ Ιωνιδείου Σχολής Πειραιά
irondasgr@gmail.com

Περίληψη

Με ζωντανή την πεποίθηση ότι η λειτουργία των Δικτύων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης συμβάλλει σημαντικά στη δημιουργία, διατήρηση και ενίσχυση ενός επικοινωνιακού πλαισίου μεταξύ μαθητών - εκπαιδευτικών διαφορετικών περιοχών, καταστρώθηκε κι υλοποιήθηκε ένα πρωτότυπο διετές περιβαλλοντικό πρόγραμμα μεταξύ του Ζαννείου Πρότυπου Πειραματικού Γυμνασίου Πειραιά και του Γυμνασίου Αγλαντζιάς στη Λευκωσία της Κύπρου υπαγόμενο στο Διεθνές δίκτυο διασχολικών συμπράξεων «ΧΡΥΣΟΠΡΑΣΙΝΟ ΦΥΛΛΟ». Βασικές επιδιώξεις του ήταν η ενημέρωση κι ευαισθητοποίηση των μαθητών των δύο χωρών με παρόμοια οικοσυστήματα, σε ζητήματα που άπτονται τη αειφορική διαχείριση του μεγαλύτερου λιμανιού της Ελλάδας και η προαγωγή της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασή τους μέσα από γόνιμη αντιπαράθεση επιχειρημάτων. Μέσα από τη βιωματική μάθηση, τις επιμέρους δραστηριότητες κι εκπαιδευτικές εκδρομές, οι μαθητές έδειξαν να ευαισθητοποιούνται σε βαθμό που να μπορούν να διαμορφώσουν θετική στάση για την επίλυση περιβαλλοντικών ζητημάτων και ως ενεργοί πολίτες να προχωρήσουν στην ανάληψη δράσεων στο μέλλον που θα αποκαταστήσουν το περιβαλλοντικό σφάλμα και θα εδραιώσουν απροβλημάτιστα το φυσικό μέτρο.

Λέξεις-κλειδιά: χρυσοπράσινο φύλλο, διασχολικό πρόγραμμα ΠΕ, λιμάνι Πειραιά

Εισαγωγή

Η σύνδεση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) με την Περιβαλλοντική ηθική και την Εκπαίδευση αξιών αποδεικνύεται απαραίτητη προϋπόθεση για τον εμπλουτισμό της σχετικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα και τις περιβαλλοντικές αξίες, για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στους μαθητές μέσα από τα σχολικά προγράμματα Περιβαλλοντικής Αγωγής (Κεφαλογιάννη 2015). Βασικός στόχος της ΠΕ είναι η διάπλαση αυτόνομων και ενεργών πολιτών οι οποίοι είναι περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένοι, κατέχουν τη σχετική γνώση, συνειδητοποιούν τη σοβαρότητα των ζητημάτων και δεν ανταποκρίνονται παθητικά, αλλά σκεπτόμενοι κριτικά, παρεμβαίνουν και συμμετέχουν δυναμικά στις λήψεις αποφάσεων προς την κατεύθυνση της επίλυσής τους (Λιαράκου & Φλογαΐτη 2007). Στις μέρες μας, σε μια κοινωνία με οικονομική κρίση, με σημαντικά περιβαλλοντικά προβλήματα, με ένα σχολείο υπερβολικά απαιτητικό προς μαθητές και διδάσκοντες αλλά αδύναμο να εμφυσήσει στους έφηβους το όνειρο για ένα καλύτερο αύριο, αναδεικνύεται μια γενικότερη περιβαλλοντική, ηθική, πολιτισμική, οικονομική και κοινωνική κρίση στην οποία η ΠΕ προβάλλει ως επιτακτική ανάγκη ανάπτυξης επενδυτικού κεφαλαίου για τη βιώσιμη ανάπτυξη και την αειφορική διαχείριση των φυσικών πόρων (Σαρακινίδου κ.ά. 2012).

Σχετική έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές ηλικίας 13-15 ετών που φοιτούν στο γυμνάσιο και συμμετέχουν σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Αγωγής παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική ενίσχυση του αειφορικού προσανατολισμού, αυτοβελτίωση προς μια δικαιότερη οικολογική συμπεριφορά καθώς παράλληλα διαμορφώνονται θετικά οι γνώσεις τους (Δικαιάκος & Σκούλλος

2010, Χατζάκης 2012). Παράλληλα με τα αυτόνομα σχολικά προγράμματα, προς αυτήν την κατεύθυνση σπουδαίο ρόλο διαδραματίζουν η λειτουργία των Δικτύων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που ως στόχο έχουν τη δημιουργία, διατήρηση και ενίσχυση ενός επικοινωνιακού πλαισίου μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών διαφορετικών περιοχών και κοινωνικών φορέων. Βάσει της χωρικής τους ανάπτυξης κατατάσσονται σε Τοπικά, Περιφερειακά, Εθνικά και Διεθνή. Οι τρεις πρώτοι τύποι δικτύων αναπτύσσονται μέσα στη χώρα, ενώ τα Διεθνή δίκτυα δραστηριοποιούνται σε επίπεδο διεθνών συνεργασιών και προωθούν την πολιτική του Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. διεθνώς παρόλο που οι πιθανοί συντονιστικοί φορείς είναι οι ίδιοι με τους φορείς των Εθνικών δικτύων (Ιωάννου 2015).

Συμφώνως προς τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα, τέθηκε σε εφαρμογή η υλοποίηση ενός διετούς προγράμματος Περιβαλλοντικής Αγωγής (Οκτώβριος 2013 - Μάιος 2015) υπαγόμενο στο Διεθνές δίκτυο διασχολικών συμπράξεων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Ελλάδας – Κύπρου «ΧΡΥΣΟΠΡΑΣΙΝΟ ΦΥΛΛΟ» το οποίο συντονίζει το ΚΠΕ Αργυρούπολης, με την πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών ανταλλαγών στην Ελλάδα και στην Κύπρο αντίστοιχα. Η σύμπραξη έγινε μεταξύ του Ζαννείου Πρότυπου Πειραματικού Γυμνασίου Πειραιά και του Γυμνασίου Αγλαντζιάς στη Λευκωσία της Κύπρου με σκοπό το κάθε σχολείο να ασχοληθεί με ένα περιβαλλοντικό ζήτημα που απασχολούσε άμεσα την τοπική κοινωνία στην οποία ζούσαν οι μαθητές της κάθε χώρας. Εφόσον το ελληνικό σχολείο βρίσκεται χωροταξικά πολύ κοντά στο λιμάνι του Πειραιά ανέλαβε θέμα που σχετιζόταν με την περιβαλλοντική διάσταση αυτού: *«Η Ανάπτυξη στο Λιμάνι του Πειραιά. Χθες και σήμερα»*.

Μεθοδολογία σχεδιασμού Περιβαλλοντικού Προγράμματος

Θεωρητικό πλαίσιο

Θεωρητικό πλαίσιο του συγκεκριμένου περιβαλλοντικού προγράμματος αποτελεί ο κοινωνικός εποικοδομητισμός, ο οποίος θεωρεί ότι η νοητική ανάπτυξη του μαθητή είναι μια διαδικασία αδιάρρηκτα συνδεδεμένη με την ιστορικοκοινωνική διάσταση και το πολιτισμικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο αυτή συντελείται (Ματσαγγούρας 1999).

Βασική επιδίωξη του διασχολικού-διακρατικού αυτού προγράμματος ήταν η ενημέρωση κι ευαισθητοποίηση των μαθητών των δύο χωρών, με κοινές περιβαλλοντικές ανησυχίες και παρόμοια οικοσυστήματα, σε ζητήματα που άπτονται τη αειφορική διαχείριση του μεγαλύτερου λιμανιού της Ελλάδας. Παράλληλα, απώτερος σκοπός του ήταν να προάγει την αλληλογνωριμία και τη συνεργασία μεταξύ μαθητών από τις δύο Ελληνικές Δημοκρατίες μέσω των εκπαιδευτικών ανταλλαγών, φέρνοντάς τους σε επαφή ώστε να γνωριστούν, να ανταλλάξουν ιδέες, να αλληλεπιδράσουν θέτοντας τα επιχειρήματά τους σε γόνιμη αντιπαράθεση και να εξερευνήσουν το φυσικό περιβάλλον γύρω τους.

Οι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν για τους μαθητές ήταν: α) Να συνδέσουν το σχολείο με το φυσικό, πολιτιστικό, ανθρωπογενές και ιστορικό περιβάλλον του Πειραιά β) Να αναγνωρίσουν τα οικολογικά προβλήματα στην περιοχή γύρω από το λιμάνι του Πειραιά γ) Να αναδείξουν τα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα της περιοχής δ) Να γνωστοποιήσουν τις δράσεις και τις ευθύνες διαφόρων οργανισμών του Πειραιά (πχ. Ο.Λ.Π., Υπουργείο Ναυτιλίας & Αιγαίου) ε) Να ασκηθούν στην πρακτική της επιστημονικής μελέτης πραγματοποιώντας στο τέλος του προγράμματος μια συλλογική εργασία και στ) Να ασκηθούν σε θέματα φιλοξενίας και διαμονής σε περιβάλλον μακριά από το σπίτι τους είτε με την εκπαιδευτική ανταλλαγή μαθητών είτε με την επίσκεψη ενός λιμανιού στο εξωτερικό (4ήμερη εκδρομή στο Λονδίνο).

Μέθοδος έρευνας

Σημαντικές είναι οι έρευνες που καταδεικνύουν πως η εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης θεωρείται μια αποτελεσματική διδακτική πρακτική που εξασφαλίζει σημαντικά γνωστικά οφέλη, ιδιαίτερα σε γνωστικά αντικείμενα που άπτονται αυτά των Φυσικών Επιστημών (Καρτσιώτου κ.ά. 2012). Στο πλαίσιο αναφοράς των καλών διδακτικών πρακτικών μέσω της βιωματικής προσέγγισης καταστρώθηκε μια ερευνητική εργασία (μέθοδος *project)* πολλαπλής δέσμης αναζήτησης, στην οποία ο κάθε μαθητής συνεισέφερε σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, ενώ

ταυτόχρονα η ίδια σχεδιάστηκε έτσι ώστε να ανταποκρίνεται πλήρως στους στόχους του προγράμματος (Πολίτης κ.ά. 2014).

Τα στάδια της μεθόδου αυτής ήταν τα εξής: Εύρεση και επιλογή του θέματος, ορισμός στόχων, καθορισμός υποθεμάτων και χωρισμός σε ομάδες, βιβλιογραφική αναζήτηση για τη συλλογή πληροφοριών μέσω έντυπου υλικού και του διαδικτύου, εργαστηριακός έλεγχος δειγμάτων θαλασσινού νερού, επίσκεψη και φωτογράφιση εγκαταλελειμμένων εργοστασίων του Πειραιά, καταγραφή των λιγοστών βιομηχανιών που λειτουργούν στην περιοχή και των εμπορικών καταστημάτων, συνέντευξη ατόμων που σχετίζονται με τον τομέα της αλιείας, οδοιπορικό περιμετρικά του λιμανιού και φωτογράφιση των σημαντικότερων κτιρίων-υποδομών καθώς και στιγμιότυπων από την καθημερινή ζωή των ανθρώπων, κατασκευή μικρών κάδρων από ανακυκλώσιμα υλικά με θέμα τη θάλασσα, συγκέντρωση του υλικού, σύνθεση, παρουσίαση της εργασίας, τελική αξιολόγηση του προγράμματος. Οι παραπάνω διδακτικές τεχνικές εξασφαλίζουν τη διαθεματική, διεπιστημονική, συστημική και ολιστική προσέγγιση του θέματος, ευνοώντας ταυτόχρονα, τόσο τη συλλογική όσο και την εξατομικευμένη διδασκαλία (Πολίτης κ.ά. 2014).
Τέλος, η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο και δυναμικό στοιχείο της υλοποίησης ενός προγράμματος ΠΕ. Εκτός από την τελική αξιολόγηση συστήνεται και η εφαρμογή διαμορφωτικής αξιολόγησης ώστε να ενισχυθεί η πορεία του προγράμματος, να εκτιμηθούν το θεμιτό, εφικτό κι επιτεύξιμο των στόχων που τέθηκαν, η ακολουθούμενη μεθοδολογία κ.ά. (Σαρακινίδου & Φαρμάκης 2010). Η αξιολόγηση αφορά, κυρίως, στην ανάπτυξη νοητικών, συναισθηματικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων καθώς και στη βελτίωση της ποιότητας της εξατομικευμένης κι ομαδικής εργασίας των συμμετεχόντων μαθητών.

Στάδια υλοποίησης της έρευνας

Τα παιδιά που αποτέλεσαν την Περιβαλλοντική Ομάδα (ΠΟ) ήταν τριάντα (30) μαθητές από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Οι δίωρες εβδομαδιαίες συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν εντός ή/κι εκτός του σχολείου και πάντοτε εκτός σχολικού ωραρίου. Για την ολοκλήρωση του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν περίπου 20 συναντήσεις κάθε σχολική χρονιά και χρησιμοποιήθηκαν όλα τα εποπτικά μέσα και υλικά που διαθέτει ένα σύγχρονο σχολικό εργαστήριο Φυσικών Επιστημών. Κατά το σχολικό έτος 2013-14, η ΠΟ ασχολήθηκε με τον «παλιό» Πειραιά, την πορεία εκβιομηχάνισής του, την πρόοδο του στο βιομηχανικό τομέα και τη μετέπειτα ύφεση σε αυτόν τον κλάδο της οικονομίας με την καταμέτρηση των εν ενεργεία βιομηχανιών ενώ την επόμενη χρονιά, 2014-15, ασχολήθηκε με το «νέο» Πειραιά, την εξέλιξή του σε ένα από τα μεγαλύτερα λιμάνια της Μεσογείου και τα περιβαλλοντικά προβλήματα που ανακύπτουν από την ραγδαία ανάπτυξη τόσο του κοινωνικού ιστού της πόλης όσο και των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται στην περιοχή του λιμανιού.

Το εκπαιδευτικό πλαίσιο που εφαρμόστηκε στους κόλπους του προγράμματος αυτού έλαβε υπόψη του τις ανάγκες των μαθητών για αυτενέργεια, δραστηριοποίηση και ανάληψη πρωτοβουλιών. Παρακάτω παρατίθενται τα στάδια υλοποίησης του προγράμματος κατά τη δεύτερη σχολική χρονιά:

1ο Βήμα «Βιβλιογραφική αναζήτηση»: Οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου προκειμένου να εντοπίσουν βιβλιογραφικές αναφορές μέσα από τις επίσημες ιστοσελίδες κρατικών φορέων που σχετίζονται με τα δρομολόγια πλοίων, τους επιβατικούς σταθμούς, τις κρουαζιέρες (προγραμματισμένες αφίξεις- τόπος προέλευσης), το στόλο πλοίων, τη νομοθεσία-περιβαλλοντική διαχείριση του λιμανιού, τον αλιευτικό κώδικα με τα αλιεύματα και τις απαγορεύσεις.

2ο Βήμα «Φωτογράφιση του εγκαταλειμμένου εργοστασίου λιπασμάτων στη Δραπετσώνα»: Η ομάδα μαθητών που είχε αναλάβει το ρόλο του «φωτορεπόρτερ» περιηγήθηκε στα χαλάσματα του εργοστασίου και απαθανάτισε με το φωτογραφικό της φακό τα ερείπια μιας βιομηχανικής μονάδας που έσφυζε από ζωή για περισσότερο από 90 χρόνια. Το κλείσιμο αυτού του εργοστασίου, κατά την τελευταία εικοσαετία, μπορεί να επέφερε αλλαγές στην κοινωνική και οικονομική ζωή των κατοίκων γιατί αρκετοί άνθρωποι έχασαν τη δουλειά τους, βοήθησε όμως σημαντικά στη μείωση της ρύπανσης στην περιοχή. Σήμερα πέντε δήμοι του Πειραιά ζητούν την

ανάπλαση και απόδοσή του ως χώρου αναψυχής για τους κατοίκους, οι οποίοι παλιότερα υπέφεραν από τη δραστηριότητά του.

3^{ο} Βήμα «Συνέντευξη στην Ιχθυόσκαλα του Πειραιά»: Μετά από ειδική άδεια που δόθηκε στην ομάδα μαθητών που είχε αναλάβει αυτή τη δράση από το Διευθυντή της Ιχθυόσκαλας, οι «δημοσιογράφοι» μαζί με τους υπεύθυνους καθηγητές του προγράμματος επισκέφτηκαν το χώρο άφιξης και εμπορίας των αλιευμάτων κατά τις πρώτες πρωινές ώρες και πήραν συνέντευξη από τους ψαράδες και τους εμπόρους. Συζήτησαν για τις συνθήκες εργασίας τους, τα είδη που αλιεύονται στο Σαρωνικό κόλπο, ποια βρίσκονται υπό εξαφάνιση, ποια έχουν ήδη εξαφανιστεί, αν τηρείται ο αλιευτικός κώδικας, αν η ποσότητα των αλιευμάτων έχει αυξηθεί ή μειωθεί τα τελευταία χρόνια και τέλος αν υπάρχει θαλάσσια ρύπανση στις ελληνικές θάλασσες και αν ναι, κατά πόσο το γεγονός αυτό έχει επηρεάσει την οικονομία του αλιευτικού κλάδου.

4^{ο} Βήμα «Εργαστηριακός έλεγχος»: Πραγματοποιήθηκε δειγματοληψία σε αρκετές παραλίες περιμετρικά του λιμανιού και στη συνέχεια τα δείγματα θαλασσινού νερού που συλλέχθηκαν επεξεργάστηκαν στο εργαστήριο Φυσικών Επιστημών από τους μαθητές που είχαν αναλάβει το ρόλο του «χημικού αναλυτή» χρησιμοποιώντας τα ειδικά σετ ανάλυσης ποιότητας νερού στο εργαστήριο. Εξετάστηκαν οι τέσσερις «δείκτες» (νιτρώδες, νιτρικό, αμμώνιο και φωσφορικό άλας) και οι τιμές τους ήταν εντός των επιτρεπτών ορίων ($\leq$0.02 mg/l). Ελέγχθηκε η περιεκτικότητα του δείγματος σε ανθρακικά ιόντα CO_3^{-2} και η αναλογία ιόντων Ca/Mg. Το νερό χαρακτηρίστηκε ως *μεσαίο νερό* ως προς την σκληρότητα (5°-10°). Η τιμή του pH κυμάνθηκε μεταξύ 6,5-8. Η περιεκτικότητα του διαλυμένου οξυγόνου (BOD) ήταν ικανοποιητική, δηλαδή μεγαλύτερη των 5 mg/l. Καθίσταται σαφές ότι οι παραλίες της Αττικής είναι κατάλληλες για κολύμπι και ευνοούν την ανάπτυξη της υδρόβιας ζωής χάρη στην καλή επεξεργασία που υπόκεινται τα λύματα πριν καταλήξουν στη θάλασσα (Σχήμα 1).



Σχήμα1. Χάρτης με τα σημεία δειγματοληψίας στην Αττική για τον έλεγχο θαλάσσιας ρύπανσης

5^{ο} Βήμα «Οδοιπορικό»: Περιηγήθηκε η ομάδα των «εξερευνητών» του προγράμματος περιμετρικά στο λιμάνι, στους σταθμούς επιβίβασης, στις πύλες άφιξης των πλοίων και φωτογράφισαν τα σημαντικότερα κτίρια που κοσμούν το χώρο καθώς επίσης απαθανάτισαν σκηνές από την καθημερινή ζωή των ανθρώπων που ζουν και εργάζονται στο λιμάνι του Πειραιά.

6^{ο} Βήμα «Διερεύνηση της εμπορικής ανάπτυξης του Πειραιά»: Η ομάδα των «εμπειρογνωμόνων» υλοποίησε αδρή καταγραφή των πολυκαταστημάτων, των μικρών και μεσαίων επιχειρήσεων που δραστηριοποιούνται στο εμπορικό τμήμα της περιοχής. Επίσης, καταγράφηκαν τα εμπορικά καταστήματα που έκλεισαν λόγω της οικονομικής κρίσης. Η εικόνα που αντίκρισαν οι μαθητές ήταν σε ορισμένες περιπτώσεις αρκετά θλιβερή γιατί καταστήματα που κοσμούσαν χρόνια τον Πειραιά με αξιόλογη ανάπτυξη και πελατεία είτε έκλεισαν είτε μεταφέρθηκαν σε άλλη περιοχή της Αθήνας με μεγαλύτερη εμπορική κίνηση. Ωστόσο, μεγάλα

πολυκαταστήματα και άλλα επώνυμα μαγαζιά συνεχίζουν την μακρόχρονη πορεία τους στον εμπορικό Πειραιά.

7ο Βήμα «Καλλιτεχνική έκφραση»: Συμμετέχει όλη η περιβαλλοντική ομάδα σε αυτό το στάδιο του προγράμματος. Εκφράζεται δημιουργικά και κατασκευάζει μικρά κάδρα με ανακυκλώσιμα υλικά με θέμα τη θάλασσα και το λιμάνι του Πειραιά. Σύμφωνα με έρευνες, οι διάφορες μορφές τέχνης αξιοποιούν και διευρύνουν τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την εφευρετικότητα των μαθητών (Eisner 2002). Επιπλέον, τους βοηθάει να γίνονται ενεργοί και κριτικοί αναγνώστες εικόνων (_Κανδεράκη κά. 2015).

8ο Βήμα «Εκπαιδευτικές επισκέψεις & εκδρομές»: Η μαθησιακή δραστηριότητα στη φύση αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών προς τις Φυσικές και Περιβαλλοντικές Επιστήμες, γεγονός που επιβεβαιώνεται από έρευνες που εξετάζουν την επίδραση της μελέτης πεδίου στις στάσεις των μαθητών προς την επιστήμη (Farmer et al. 2007, Χαραλάμπους & Κορφιάτης 2010).

Α) Συμμετοχή στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΚΠΕ Δραπετσώνας: «Το λιμάνι του Πειραιά» το οποίο παρουσιάζει το λιμάνι από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα και την επίδρασή του στη διαμόρφωση του κοινωνικού ιστού της περιοχής. Ο ενθουσιασμός των παιδιών ήταν έκδηλος γιατί παράλληλα με τη θεωρητική παρουσίαση του θέματος από την παιδαγωγική ομάδα του Κέντρου, συμμετείχαν ενεργά σε εργασίες πεδίου που σχετίζονταν με περιβαλλοντικά ζητήματα εξαιτίας της ανάπτυξης της περιοχής όπως ηχορύπανση, θαλάσσια ρύπανση κλπ. Μετά τη βιωματική προσέγγιση των μαθητών στον ευρύτερο χώρο του λιμανιού και στα προβλήματα που προκύπτουν και επηρεάζουν την ποιότητα ζωής των κατοίκων, είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν και να έρθουν σε μια γόνιμη αντιπαράθεση με τον πλωτάρχη κ. Λαγουρό, Διευθυντή του τμήματος Προστασίας Θαλάσσιου Περιβάλλοντος του Υπουργείου Ναυτιλίας & Αιγαίου που τίμησε με την παρουσία του το σχολείο μας και συνομίλησε με τους μαθητές του προγράμματος. Το θέμα της ομιλίας του ήταν: *«Η πρόληψη της ρύπανσης της θάλασσας από πετρέλαιο και άλλες επιβλαβείς ουσίες, η καταπολέμηση αυτών των περιστατικών και ο καθαρισμός των ακτών της χώρας μας από πλοία και εγκαταστάσεις ξηράς».*

Β) Η *εκπαιδευτική ανταλλαγή μαθητών Ελλάδας-Κύπρου* μεταξύ των δύο σχολείων υλοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Καταρχάς, στα δύο χρόνια που διαρκεί η συνεργασία μεταξύ των σχολείων στο διακρατικό – διασχολικό δίκτυο «ΧΡΥΣΟΠΡΑΣΙΝΟ ΦΥΛΛΟ» οι ανταλλαγές μαθητών πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια της δεύτερης σχολικής χρονιάς. Οι κυπριακές αποστολές όλων των σχολείων που συμμετέχουν στο δίκτυο ήρθαν στην Ελλάδα το Δεκέμβριο του 2014 και φιλοξενήθηκαν από τους Έλληνες μαθητές και τις οικογένειές τους και η ανταπόδοση αυτής της φιλοξενίας έγινε το Μάρτιο του 2015, όταν οι μαθητές και οι καθηγητές των ελληνικών σχολείων επισκέφτηκαν την Κύπρο. Στη διάρκεια της παραμονής των ελληνικών αποστολών οργανώθηκε από το κυπριακό Υπουργείο Παιδείας μια πανκυπριακή εκδήλωση-γιορτή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο χώρο του Πανεπιστημίου της Λευκωσίας όπου παρουσιάστηκαν όλα τα προγράμματα ΠΕ που είχαν υλοποιήσει οι μαθητές των δύο χωρών στη διάρκεια της συνεργασίας τους. Η εκδήλωση αυτή χαρακτηρίστηκε από τον Υπουργό Παιδείας της Κύπρου, κ. Κώστα Καδή ως η γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ των Σχολείων Α/Θμιας και Β/Θμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας και της Κύπρου. Ο αριθμός των μαθητών που συμμετείχε στην εκπαιδευτική ανταλλαγή ήταν 15 άτομα (8 κορίτσια και 7 αγόρια) από κάθε χώρα.

Γ) Η *εκπαιδευτική εκδρομή στο Λονδίνο* πραγματοποιήθηκε μετά τη μαθητική ανταλλαγή, τον Απρίλιο του 2015, κυρίως με συμμετέχοντες μαθητές εκείνους που δεν είχαν λάβει μέρος σε αυτήν τη διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο, δόθηκε η ευκαιρία σε όλα τα παιδιά της περιβαλλοντικής ομάδας να ταξιδέψουν στο εξωτερικό και μάλιστα σε νησιωτικά κράτη όπου το εμπόριο και η ναυτιλία είναι ανεπτυγμένοι κλάδοι της οικονομίας τους. Κατά την παραμονή τους εκεί, οι μαθητές επισκέφτηκαν τα σημαντικότερα μνημεία της πόλης, τις αποβάθρες του Λονδίνου (Docklands) στις όχθες του Τάμεση και το μουσείο του (Museum of London Docklands) με τις πλούσιες αναπαραστάσεις από τη ρωμαϊκή εποχή μέχρι τη σύγχρονη του τρόπου με τον οποίον κτίστηκαν τα σπίτια στις όχθες του ποταμού και οι γέφυρες, των μεθόδων ναυπήγησης των πλοίων, των προϊόντων που μετέφεραν (καπνό, τσάι, μπαχαρικά) και του σημαντικού ρόλου που έπαιξε ο ποταμός κατά τον 2ο Παγκόσμιο πόλεμο. Ενθουσιασμένοι έμειναν οι μαθητές και με την κρουαζιέρα στον Τάμεση με προορισμό το Αστεροσκοπείο του Γκρήνουιτς όπου

φωτογραφήθηκαν στον 1ο Μεσημβρινό της Γης (Meridian line), πατώντας με το ένα πόδι στο δυτικό και με το άλλο πόδι στο ανατολικό ημισφαίριο.

Το τελικό αποτέλεσμα ήταν η παραγωγή πρωτότυπου υλικού που παρουσιάστηκε στην ολομέλεια του σχολείου στο τέλος της σχολικής χρονιάς κι είχε ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία, διότι οι συμμετέχοντες μαθητές ασκήθηκαν σε πολλές και ποικίλες δεξιότητες (Σαρακινίδου κ.ά. 2012). Για την παρουσίαση του προγράμματος επιλέχθηκαν 3 μαθητές οι οποίοι με τη βοήθεια ψηφιακού οπτικοακουστικού υλικού, MS Powerpoint παρουσίασαν τα αποτελέσματα των επιμέρους δραστηριοτήτων που έλαβαν χώρα κατά τη διεξαγωγή του προγράμματος στη μαθητική κοινότητα των δύο σχολείων, τόσο στο Ζάννειο γυμνάσιο την ημέρα που ήταν αφιερωμένη στην παρουσίαση όλων των προγραμμάτων του σχολικού έτους 2014-15, όσο και στην Κύπρο κατά την περίοδο της ανταλλαγής μαθητών.

Αξιολόγηση

Με τη λήξη του σχολικού έτους, διανεμήθηκε ένα φύλλο αξιολόγησης στους συμμετέχοντες μαθητές προκειμένου να αποτιμηθεί ο βαθμός ικανοποίησης ή δυσαρέσκειάς τους, ενδεχομένως, από το σύνολο των δραστηριοτήτων κι εκδηλώσεων που σύστησαν το συγκεκριμένο περιβαλλοντικό πρόγραμμα. Το στατιστικό δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα αξιολόγησης του προγράμματος με τη χρήση ερωτηματολογίων ήταν το σύνολο των μαθητών που συμμετείχαν (30 μαθητές). Η στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων έγινε με τη βοήθεια του λογισμικού SPSS19.0 και MS Excel, ενώ ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίσθηκε το $p<0.05$. Οι στατιστικές αναλύσεις περιέλαβαν μεθόδους περιγραφικής στατιστικής για τον προσδιορισμό συχνοτήτων, των επιμέρους ποσοστών και τη δημιουργία κατάλληλων διαγραμμάτων. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν, παρουσιάζονται συνοπτικά στον Πίνακα 1 κι αφορούν στις 10 πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Στην τελευταία ερώτηση ανοιχτού τύπου (Ερώτηση 11) οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους ερωτηθέντες μαθητές παρουσίασαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Πίνακας 1. Οι εκατοστιαίες συχνότητες (%) των 10 ερωτήσεων κλειστού τύπου του Ερωτηματολογίου Αξιολόγησης του περιβαλλοντικού προγράμματος

(%)	Ερ.1	Ερ.2	Ερ.3	Ερ.4	Ερ.5	Ερ.6	Ερ.7	Ερ.8	Ερ.9	Ερ.10
Λίγο	0	0	0	0	0	6.7	0	10	0	56.7
Μέτρια	0	0	6.7	3.3	16.7	3.3	0	23.3	6.7	43.3
Πολύ	36.7	23.3	50	26.7	36.7	40	20	33.3	10	0
Πάρα πολύ	63.3	76.7	43.3	70	46.7	50	80	33.3	83.3	0

Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών έμεινε ευχαριστημένη από τη διεξαγωγή του προγράμματος κι ενθουσιάστηκε από την ποικιλία των δραστηριοτήτων κι ερεθισμάτων που τους παρείχε (Ερωτήσεις 1,2). Περισσότερο από το 90% των ερωτηθέντων θεώρησε ικανοποιητική τη γενικότερη συνέπεια, οργάνωση των δραστηριοτήτων - εκδηλώσεων κι εκδρομών (Ερώτηση 3) ενώ στο σύνολό τους σχεδόν οι μαθητές απάντησαν θετικά για το πρόσφορο και ζεστό κλίμα που είχε δημιουργηθεί τόσο μεταξύ τους όσο και μεταξύ αυτών και των καθηγητών κατά τη διάρκεια των συναντήσεων και των κοινών δράσεων των δύο περιβαλλοντικών ομάδων στην Ελλάδα και στην Κύπρο (Ερωτήσεις 4,5). Το 90% περίπου των συμμετεχόντων μαθητών στην αξιολόγηση έμειναν ικανοποιημένοι από την πραγματοποίηση ενός διασχολικού - διακρατικού προγράμματος προς την επίτευξη κοινών στόχων περιβαλλοντικού χαρακτήρα (Ερώτηση 6) και θα δήλωναν ξανά συμμετοχή (100%) σε ένα επόμενο πρόγραμμα του ίδιου τύπου που θα υλοποιούσε το σχολείο τους (Ερώτηση 7). Περίπου το 65% των μαθητών ένιωσαν ευχαριστημένοι από την ιδέα να εκφραστούν καλλιτεχνικά κατασκευάζοντας μικρά κάδρα από ανακυκλωμένα υλικά με θέμα το λιμάνι και τη θάλασσα. Σε ποσοστό περισσότερο του 90% οι

συμμετέχοντες διατηρούν τις καλύτερες αναμνήσεις κι εντυπώσεις (Ερώτηση 9) από τις μικρές ή μεγάλες εκπαιδευτικές εκδρομές κι αποδράσεις από τους χώρους του σχολείου τους (Χαραλάμπους & Κορφιάτης 2010). Το σύνολο των παιδιών θεώρησε ότι ο χρόνος που διαρκούσε το πρόγραμμα αυτό σε εβδομαδιαία βάση ήταν επαρκής ώστε να μη νιώθουν ότι πιέζονται χρονικά ή ότι «χάνουν» πολύτιμο χρόνο από άλλες σημαντικότερες υποχρεώσεις κι ενασχολήσεις που είχαν. Ένα γενικότερο συμπέρασμα μπορεί να εξαχθεί από την τελευταία ερώτηση κατά την οποία ζητήθηκε να σημειωθεί το πιο ευχάριστο σημείο του διασχολικού αυτού προγράμματος (Σχήμα 2). Η πλειοψηφία των απαντήσεων ανέδειξε την ευχαρίστηση που έλαβαν οι μαθητές από τις εκπαιδευτικές εκδρομές και επισκέψεις (ανταλλαγή μαθητών, Λονδίνο, ΚΠΕ Δραπετσώνας.) γιατί είχαν την ευκαιρία να συναναστραφούν και να γνωριστούν όχι μόνο με τους συμμαθητές τους αλλά και με τους συνομηλίκους από το συνεργαζόμενο σχολείο του δικτύου.



***Σχήμα2.* Διάγραμμα συχνότητας από το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης του προγράμματος**

Συμπεράσματα

Η συνολική αξιολόγηση του συγκεκριμένου προγράμματος ΠΕ δείχνει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών αποτιμά θετικά την όλη συμμετοχή στην πρωτόγνωρη αυτή διδακτική εμπειρία, όπως υλοποιήθηκε ομαδοσυνεργατικά και με τη χρήση τόσο των ΤΠΕ όσο και των σύγχρονων κοινωνιοεφαρμοστικών τεχνικών μάθησης (συνεντεύξεις, φωτογραφήσεις, κατασκευές) είτε μέσα στο εργαστηριακό χώρο είτε έξω από το σχολείο. Οι έρευνες καταδεικνύουν ότι η συμμετοχή των μαθητών σε προγράμματα ΠΕ καθιστά τη συμπεριφορά τους περισσότερο φιλοπεριβαλλοντική (Αντωνίου κ.ά. 2015). Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι, όταν σε ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα εφαρμόζεται η συνεργατική μάθηση ως εκπαιδευτική πρακτική κι εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τότε αυξάνεται σημαντικά η περιβαλλοντική γνώση των μαθητών μέσω της ανταλλαγής ιδεών, της θετικής αλληλεπίδρασης των ομάδων εργασίας και της αναίρεσης εσφαλμένων εντυπώσεων για τη βιωσιμότητα του φυσικού μας περιβάλλοντος (Κορφιάτης & Χοβαρδάς 2007). Προς αυτήν την κατεύθυνση, σπουδαίο ρόλο διαδραμάτισε η βιωματική και διαθεματική προσέγγιση των συμμετεχόντων στο άρτια οργανωμένο σχολικό εργαστήριο Φυσικών Επιστημών κι οι εναλλακτικές, καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές (Tuzun et al 2009) που επιστρατεύθηκαν για την υλοποίηση κι επιτυχή ολοκλήρωση του συγκεκριμένου περιβαλλοντικού προγράμματος.

Γίνεται φανερό ότι μέσα από τη βιωματική μάθηση, τις δράσεις και τις εκπαιδευτικές εκδρομές, οι μαθητές έδειξαν να ευαισθητοποιούνται σε βαθμό που να μπορούν να διαμορφώσουν θετική στάση για την επίλυση περιβαλλοντικών ζητημάτων που απασχολούν τη σύγχρονη κοινωνία και ως ενεργοί πολίτες να προχωρήσουν στην ανάληψη δράσεων στο μέλλον που θα αποκαταστήσουν το περιβαλλοντικό σφάλμα και θα εδραιώσουν το φυσικό μέτρο. Εν τέλει, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μέσα από την υλοποίηση προγραμμάτων συμβάλλει καθοριστικά

στην πορεία διαμόρφωσης μιας αποτελεσματικής Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Δικαιάκος & Σκούλλος 2010).

Αναφορές

Eisner E. (2002). *The arts and the creation of mind,* New Haven and London: Yale University Press

Farmer, J., Knapp, D., & Benton, G. (2007). An elementary school environmental education field trip: Long-Term effects on ecological and environmental knowledge and attitude development. *The Journal of Environmental Education, 38(3),* 33-42.

Tuzun H., Yilmaz-Soylu M., Karakus T., Inal Y. & Kizilkaya G. (2009). The effects of computer games on primary school students' achievement and motivation in geography learning, *Computers & Education,*52: 68-77

Αντωνίου Θ., Καλαϊτζιδάκη Μ. & Μιχαηλίδης Π. (2015). Η συμβολή των Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στις γνώσεις, στάσεις και συμπεριφορές μαθητών Λυκείου. *Στα Πρακτικά του 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφορία»,* 8-10 Μαΐου. Βόλος.

Δικαιάκος Δ. & Σκούλλος Μ. (2010). Διερεύνηση της Συμβολής της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Πορεία προς την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη σε Μαθητές του Γυμνασίου. Στα *Πρακτικά του 5ουΣυνεδρίου Πανελλήνιας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε) «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Το Σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη»* 26-28 Νοεμβρίου. Ιωάννινα.

Ιωάννου Α. (2015). Δίκτυα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης-Ευκαιρίες για συνεργασία. Η περίπτωση του τοπικού δικτύου: «Πώς θα μειώσω τα σκουπίδια μου;». *Στα Πρακτικά του 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφορία»,* 8-10 Μαΐου. Βόλος.

Κανδεράκη Μ., Καλύβα Γ., Μπουκοβάλα Κ. & Στρουμπούλη Σ. (2015). Τέχνη & Περιβάλλον: Μελέτη για την επίδραση της διδασκαλίας περιβαλλοντικών ζητημάτων μέσω έργων τέχνης. *Στα Πρακτικά του 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφορία»,* 8-10 Μαΐου. Βόλος.

Καρτσιώτου Θ., Τουμπεκτσής Σ., Κλειτσιώτης Κ. & Καρποζήλου Α. (2012). Χρήση των ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στα γνωστικά αντικείμενα των Φυσικών Επιστημών και της Γεωγραφίας. *Στα Πρακτικά του 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»* Παν/μιο Θεσσαλίας, σελ. 1-15, 28-30 Σεπτεμβρίου. Βόλος.

Κεφαλλογιάννη Ζ. (2015). Η ανάγκη σύνδεσης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Εκπαίδευση για την Αειφορία) με την Περιβαλλοντική Ηθική και την Εκπαίδευση Αξιών. *Στα Πρακτικά του 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφορία»,* 8-10 Μαΐου. Βόλος.

Κορφιάτης Κ. & Χοβαρδάς Τ. (2007). Μεθοδολογία Αξιολόγησης Συνεργατικής Μάθησης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στα *Πρακτικά του 3ουΣυνεδρίου Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε «Εκπαίδευση για την Αειφορία και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Κοινωνία-Οικονομία-Περιβάλλον-Πολιτισμός» 9-11 Νοεμβρίου.* Αθήνα.

Λιαράκου, Γ.& Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την περιβαλλοντική εκπαίδευση στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις.* Αθήνα: Νήσος

Ματσαγγούρας Η. (1999). *Θεωρίες Μάθησης,* εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα

Πολίτης Ι., Χατζηγεωργίου Μ. & Χαραλαμποπούλου Π. (2014). Φυσικές Καταστροφές: Από τον αττικό σεισμό του '99 στις πυρκαγιές της Ηλείας, τον τυφώνα Κατρίνα και το τσουνάμι της Ινδονησίας. Αντισεισμική προστασία. Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα Αγωγής Υγείας. Στα *Πρακτικά του 17ου Διεθνούς Συνεδρίου «Εκπαίδευση και Ετερότητα» τόμος ΙΙ,* Παν/μιο Πατρών, σελ. 235-246, 27-29 Ιουνίου. Πάτρα.

Σαρακινίδου Σ. & Φαρμάκης Ι. (2010). Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στο δρόμο για την αειφορία. Ένα παράδειγμα: «Ενέργεια, εσύ είσαι η ζωή μου». Στα *Πρακτικά του 5ουΣυνεδρίου Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Το Σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη»* 26-28 Νοεμβρίου. Ιωάννινα.

Σαρακινίδου Σ., Μαρτιάδου Α. & Τσαχουρίδου Μ. (2012). Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία στο σημερινό σχολείο. Ένα παράδειγμα: «Θερμαϊκός, η θάλασσά μας» Στα *Πρακτικά του 6ουΣυνεδρίου Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε «Η εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία στη σημερινή πραγματικότητα», 30 Νοεμβρίου και 1-2 Δεκεμβρίου.* Θεσσαλονίκη.

Χαραλάμπους Δ. & Κορφιάτης Κ. (2010). Οι Υπαίθριες Περιβαλλοντικές Δραστηριότητες ως Παράγοντας Ανάπτυξης Κινήτρων για Μάθηση. Στα *Πρακτικά του 5ουΣυνεδρίου Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Το Σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη»* 26-28 Νοεμβρίου. Ιωάννινα.

Χατζάκης Σ. (2012). Γνώσεις και στάσεις μαθητών Δημοτικού για θέματα περιβάλλοντος. Η συμβολή των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στα *Πρακτικά του 6ουΣυνεδρίου Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε «Η εκπαίδευση*

για το Περιβάλλον και την Αειφορία στη σημερινή πραγματικότητα», 30 Νοεμβρίου και 1-2 Δεκεμβρίου. Θεσσαλονίκη.

Μαθαίνω να διαχειρίζομαι τα συναισθήματά μου

Γαϊτάνη Κ. Μαριάνθη
Καθηγήτρια ΠΕ02 Φιλόλογος, 3ο Γενικό Λύκειο Ν. Φιλαδέλφειας,
mgatni@gmail.com

Καλλιοντζή Μακρίνα
Καθηγήτρια ΠΕ06 Αγγλικών, 2ο Γενικό Λύκειο Ν. Φιλαδέλφειας,
linakalliontzi@yahoo.gr

Κοντζίνου Ιωάννα
Καθηγήτρια ΠΕ06 Αγγλικών, M.Sc., Σύμβουλος σταδιοδρομίας, 8ο Γυμνάσιο Αθήνας,
kontzinou.anny@gmail.com

Λειψάκη Μαρία
Καθηγήτρια ΠΕ01 Θεολόγος, 5ο Γυμνάσιο Αθήνας,
marialipsaki@yahoo.com

Περίληψη

Η προτεινόμενη διδακτική πρακτική, αφορά στη διαδικασία διαμόρφωσης ομάδας στο πλαίσιο προγραμμάτων Αγωγής Υγείας που υλοποιήθηκαν από τις τέσσερις εκπαιδευτικούς και συγγραφείς της παρούσας εισήγησης σε σχολεία της Αττικής. Βασικός σκοπός, μέσα από τη σύνδεση της μαθησιακής διαδικασίας με τη βιωματική μάθηση και την ομαδική εργασία, ήταν οι μαθητές να ασκηθούν στην αναγνώριση συναισθημάτων και τη διαχείρισή τους. Οι εμπλεκόμενοι διαμοιράστηκαν εμπειρίες, βιώματα, ιδέες, ανέπτυξαν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων στο πλαίσιο λήψης αποφάσεων σε συνθήκες πρόκλησης ήπιων, αλλά και έντονων συγκινήσεων που προσομοιάζουν την πραγματικότητα και συνειδητοποίησαν τη σημασία της αποδοχής του διαφορετικού και του ελέγχου των συναισθημάτων τους για την αρμονική συνύπαρξη και αποδοτική συνεργασία στο πλαίσιο της ομάδας.

Λέξεις κλειδιά: συναίσθημα, βιωματική μάθηση, ομάδα.

Θεωρητικό, μεθοδολογικό, παιδαγωγικό πλαίσιο

Σώμα, ψυχή και πνεύμα συναποτελούν το ον που καλείται άνθρωπος. Κατά την αρχαιότητα η ψυχή θεωρούταν η έδρα των συναισθημάτων, ενώ σύγχρονες έρευνες αποκάλυψαν ότι η θέση του συναισθήματος στο ανθρώπινο σώμα σχετίζεται με το είδος του. «Συναίσθημα είναι η ψυχική κατάσταση, θετική ή αρνητική, που βιώνει ο άνθρωπος σε μια δεδομένη στιγμή ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης μεταξύ εσωτερικών ή εξωτερικών ερεθισμάτων και αντίστοιχων αντιδράσεων του ψυχοφυσικού του οργανισμού» (Κακαβούλης, 1997, σ. 93). Το συναίσθημα όντας ψυχική λειτουργία χαρακτηρίζεται από τέσσερα αλληλεπιδρώντα στοιχεία: α) «υποκειμενικό συναίσθημα / εμπειρία», β) προκληθείσες «σωματικές αλλαγές», όπως διέγερση Α.Ν.Σ., έγχυση ορμονών κ.ά., γ) «συμπεριφορά», που εκδηλώνεται με τάσεις για δράση, συσπάσεις του προσώπου κ.ά. και δ) «γνωστικές λειτουργίες» που ευθύνονται για την ερμηνεία της διέγερσης (Ευσταθίου, σ.σ. 1 - 19). Τα συναισθήματα σχετίζονται με τη συναισθηματική πλευρά της προσωπικότητας.

«Οι πτυχές της προσωπικότητας (νοητική, συναισθηματική, βουλητική κ. λ. π.) οργανώνονται σε ενιαίο όλο και λειτουργούν αρμονικά ως εκφάνσεις μιας και της αυτής ψυχής» (Χαραλαμπόπουλος, 1993, σ. 17). Η συναισθηματική ανάπτυξη αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη γενικότερη εξέλιξη του ατόμου, αφού επηρεάζει τον τρόπο που αντιλαμβάνεται και αντιμετωπίζει τον εαυτό του και τους άλλους. Ο άνθρωπος αναπτύσσεται συναισθηματικά μέσα από την εμπειρία των διαπροσωπικών σχέσεων καθ' όλη τη διάρκεια του βίου του. Τυχόν δυσλειτουργίες στο πλαίσιο της οικογένειας απορρέουσες από α) ένα διαζύγιο, β) μία απώλεια, γ) τη μακρόχρονη αρρώστια του ανθρώπου που φροντίζει το παιδί ή τον έφηβο, δ) τις διαταραγμένες σχέσεις των γονέων, αλλά και ε) τον εκφοβισμό (bullying) σε περιβάλλοντα που ζει και δραστηριοποιείται το άτομο, μπορούν να αποτελέσουν ανασχετικό παράγοντα στην πορεία του προς την συναισθηματική ωριμότητα. Η αδυναμία διαχείρισης των συναισθημάτων από το παιδί ή τον έφηβο μπορεί να έχει επιπτώσεις και στη μάθησή του σε ό, τι αφορά τη συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία και την επιλογή στόχων. Συγκεκριμένα, μπορεί να κλείνεται στον εαυτό του, να μη διεκδικεί, να «μπλοκάρονται» νοητικές λειτουργίες, όπως η μνήμη, σε κατάσταση, για παράδειγμα, ανεξέλεγκτου άγχους, να μην έχει ξεκάθαρη αντίληψη για το τι συμβαίνει γύρω του. Ένα συναίσθημα που μπορεί να βιώσει ένα παιδί είναι ο φόβος. Ο φόβος για το σχολείο, το προσωπικό μέλλον, τις ασθένειες, το θάνατο, τους κακούς ανθρώπους προκαλεί ανασφάλεια, αγωνία, ανησυχία, τρόμο, θλίψη, αμηχανία κ.ά. (Κρασανάκης, 1999). «Ο φόβος της σύγχυσης και του χάους μπροστά σε ασύνδετες πληροφορίες έως ότου η γνώση οργανωθεί, η ανίσχυρη αίσθηση που φέρνει η άγνοια, ο φόβος της ανεπάρκειας και της πιθανότητας να θεωρηθεί κάποιος «κουτός» [...]» προκαλούν συναισθήματα «αδυναμίας» και «εξάρτησης» από τον «παντογνώστη» δάσκαλο (Ντάβου, 1991, σ. 229). Η συναισθηματική νοημοσύνη των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να έχει καταλυτική επίδραση στο διαμορφούμενο κλίμα της ομάδας - τάξης, στην επικοινωνία και τη συνεργασία των μελών, ακόμη και στο βαθμό που το κάθε μέλος επιτυγχάνει μαθησιακούς στόχους. Ο φόβος, η κατάληξή του σε φοβία και το άγχος μπορεί να προκαλέσουν προβλήματα προσαρμογής και επίδοσης με συνέπειες, αν δεν καταστεί δυνατός ο έλεγχός τους, στην περαιτέρω κοινωνική, επαγγελματική κ.ά. εξέλιξη του ατόμου. Η συναισθηματική αγωγή αποσκοπεί στην ανάπτυξη ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως είναι η ικανότητα αντίληψης, έκφρασης και χειρισμού συναισθημάτων, η ενσυναίσθηση, η διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων και προβλημάτων, η διεκδικητική στάση, η αυτοεπίγνωση, η αυτοαποδοχή κ.ά. (Gottman, 2011).

Οι μαθητές είναι δυνατό να αποκτήσουν δεξιότητες διαχείρισης των συναισθημάτων τους μέσα από δραστηριότητες βιωματικής. Στο πλαίσιο της πρακτικής, που περιγράφεται στην παρούσα εισήγηση, οι διδασκόμενοι όντας σε καταστάσεις που προσομοιάζουν την πραγματικότητα κλήθηκαν να πάρουν αποφάσεις δραστηριοποιούμενοι στην ομάδα. «Η θεωρία της βιωματικής μάθησης δίνει έμφαση στο σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης, καθώς και στους δεσμούς μεταξύ της σχολικής τάξης, της καθημερινής ζωής των μαθητών και της κοινωνικής πραγματικότητας» (Δεδούλη, 2001, σ. 146). Ο Kolb (1984) περιγράφει τη διαδικασία της βιωματικής μάθησης ως ένα κύκλο τεσσάρων σταδίων: α) συγκεκριμένης εμπειρίας, β) αναστοχαστικής παρατήρησης, γ) αφηρημένης εννοιοποίησης και δ) ενεργού πειραματισμού. Σε ένα πλαίσιο που παρέχει ασφάλεια, ενθάρρυνση, καθοδήγηση, ευκαιρίες εξερεύνησης και προβληματισμού η βιωματική μάθηση μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά και να προαγάγει τους στόχους της. Εκεί ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του συντονιστή, εμψυχωτή και διευκολυντή της μάθησης της ομάδας των μαθητών του. Εργαλεία του μπορεί να είναι επίσης συγγενείς προσεγγίσεις της βιωματικής μάθησης όπως η ανακαλυπτική μάθηση (Anthony, 1973), μάθηση μέσω επίλυσης προβλημάτων (Barrows & Tamblyn, 1980. Schmidt, 1983), η διερευνητική μάθηση (Papert, 1980) και η εποικοδομιστική μάθηση (Jonassen, 1991. Steffe & Gale, 1995).

Πρωταρχικό στόχο του σχολείου αποτελεί η ολοκλήρωση της προσωπικότητας του μαθητή μέσα από διαδικασίες που αποσκοπούν όχι μόνο στην ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων αλλά και συναισθηματικών δεξιοτήτων που οδηγούν στην ψυχοκοινωνική υγεία και προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο και αργότερα στην κοινωνία. Κάτι τέτοιο

επιτυγχάνεται αν συνδέσουμε την μαθησιακή διαδικασία με τη βιωματική μάθηση και την ομαδική εργασία. «Η ομάδα είναι μία ζωντανή αναπτυσσόμενη διεργασία, μοναδική στην κάθε της στιγμή και έκφραση, που εμπλέκει πολλές πλευρές της ανθρώπινης λειτουργίας και πολλά επίπεδα κοινωνικής οργάνωσης. Συναποτελείται από τα άτομα-μέλη της (ή υποομάδες), που συσχετίζονται, αλληλοεξαρτώνται και συναλλάσσονται» (Πολέμη-Τοδούλου, 2012, σ. 5). Η ομάδα, λοιπόν, αποτελεί ένα βασικό συστατικό για την επίτευξη του στόχου μας καθώς η συμμετοχή σε αυτήν δίνει ευκαιρίες στα μέλη της να εμπλακούν ενεργά, να ανταλλάξουν απόψεις και να διαμορφώσουν στάσεις. Ομάδα βέβαια δεν αποτελεί οποιαδήποτε συνάθροιση ατόμων. Ομάδα είναι ένα σύνολο ατόμων με τα εξής χαρακτηριστικά (Wetherell ,2004): Α) Τα άτομα θεωρούν τον εαυτό τους μέλη μιας ομάδας (Εμείς), βιώνουν μια αίσθηση του ανήκειν και έχουν μια κοινή αίσθηση ταυτότητας Β) Τα άτομα ασκούν ψυχολογική επίδραση το ένα στο άλλο. Για να υπάρξει ένα τέτοιο κλίμα και να είναι λειτουργική η ομάδα θα πρέπει να αναπτυχθεί ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού. Γι' αυτό στο αρχικό στάδιο σχηματισμού της ομάδας όπου τα μέλη της κουβαλούν το καθένα τις δικές του προσδοκίες αλλά και τους δικούς τους φόβους είναι πολύ σημαντικό να διευκρινιστούν οι στόχοι αλλά και τα όρια της ομάδας, οι κανόνες λειτουργίες και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Μόνο θέτοντας ένα τέτοιο σαφές πλαίσιο μπορεί η ομάδα να λειτουργήσει αποτελεσματικά. Στο στάδιο της ανάπτυξης, όπου τα μέλη πλέον γνωρίζονται και νιώθουν πιο οικεία, μπορούν άνετα να εκφράσουν τις διαφωνίες τους, να συγκρουστούν αλλά και και να αξιοποιήσουν τις διαφορετικές φωνές. Και σε αυτό το σημείο βέβαια ο στόχος πρέπει να είναι σαφής και η ομάδα να επικεντρώνεται σε αυτόν με δραστηριότητες άλλοτε ομαδικές και άλλοτε ατομικές, στην ολομέλεια. Στο τελικό στάδιο επιβάλλεται να γίνεται ο απολογισμός και η ανατροφοδότηση.

Εργαλεία - πηγές

Σύνδεση διαδικτύου / Φυλλομετρητής / μηχανή προβολής Η/Υ ή εξοπλισμός προβολής διαφανειών / Λογισμικό Επεξεργασίας Κειμένου / Λογισμικό Παρουσίασης / εκτυπωτής / φορητό ηχοσύστημα / χρωματιστά χαρτόνια / χρωματιστά μολύβια και μαρκαδόροι / χαρτόκολλα / σελίδες Α4 / ταινίες / ποστ ιτ / φωτογραφίες συναισθημάτων / κάρτες ρόλων από την ταινία «Το τσίρκο της πεταλούδας» / σακουλάκι με φιγούρες που ζευγαρώνουν / χαρτάκια με συνθήκες άγχους.

Διδακτική πορεία - φάσεις

Οι παρακάτω συναντήσεις αφορούν σε προσχεδιασμένη ομάδα δώδεκα (12) ατόμων που διαμορφώθηκε στο πλαίσιο προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, τα οποία υλοποιήθηκαν κατά το σχολικό έτος 2014 – 2015 στην Α΄ Γυμνασίου και στην Α΄ Λυκείου σχολείων της Αττικής με συντονίστριες τις τέσσερις εκπαιδευτικούς που είναι και συγγραφείς της παρούσας εισήγησης. Οι εκπαιδευτικοί και συγγραφείς της παρούσας εισήγησης ακολούθησαν κοινά βήματα ως προς τη διαμόρφωση της ομάδας, εφάρμοσαν τις ίδιες δραστηριότητες και παραθέτουν, στην παρούσα εισήγηση, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα, στα οποία κατέληξαν από την εμπειρία που είχαν.

Περιγραφή 1ης και 2ης συνάντησης της ομάδας - δύο (02) διδακτικές ώρες

Βασικοί στόχοι ήταν: να υπάρξει μια πρώτη γνωριμία μεταξύ των μαθητών, να επιτευχθεί μια πρώτη δραστηριοποίηση των μελών της ομάδας, να ασκηθούν τα μέλη της ομάδας σε βασικές δεξιότητες επικοινωνίας. Επιμέρους στόχοι ήταν: να δημιουργηθεί ένα ασφαλές πλαίσιο ανάπτυξης οικειότητας στην ομάδα, να διασφαλιστεί η συνοχή και αποτελεσματικότητα της ομάδας μέσα από τον ορισμό του συμβολαίου, να διαφανούν στοιχεία της προσωπικότητας των μελών της ομάδας, να καθοριστούν οι στόχοι της ομάδας, να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης και ενθάρρυνσης για συμμετοχή όλων των μελών.

Ζητήθηκε από τους μαθητές του τμήματος, κατά την ώρα του διαλείμματος, να μεριμνήσουν, ώστε τα καθίσματά τους να είναι διατεταγμένα σε σχήμα Π,V. Στην ολομέλεια και μετά το χαιρετισμό η εκπαιδευτικός ανακοίνωσε ότι βασικός σκοπός των συναντήσεών τους είναι να μάθουν οι μαθητές να λειτουργούν στο πλαίσιο μιας ομάδας προκειμένου να διεκπεραιώσουν κοινό έργο για το Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας στο οποίο συμμετέχουν. Ακολούθως, μοίρασε σε όλους τους μαθητές ποστ ιτ και ζήτησε από τον καθένα να αποτυπώσει σε αυτό με μία λέξη *μια προσδοκία* του από τις συναντήσεις στις οποίες θα λάβει μέρος.

Κατά τη διεξαγωγή της *άσκησης με τα συναισθήματα* σχηματίστηκαν δυάδες στο πλαίσιο του τυχαίου και του απρόοπτου, τα παιδιά με τη συνοδεία της μουσικής περιφέρονταν στο χώρο, ενώ στο πάτωμα είχαν τοποθετηθεί φωτογραφίες με πρόσωπα που αποτύπωναν κάποιο συναίσθημα, ανά δύο ίδιες, και με το σταμάτημα της μουσικής κλήθηκαν να πάρουν τυχαία μια φωτογραφία και να αναζητήσουν το ζευγάρι τους (Ανδρονούδη & Μπλε, 2013-14). Όσοι μαθητές τράβηξαν τη φωτογραφία που απεικόνιζε το ίδιο συναίσθημα, σχημάτισαν μία δυάδα. Ζητήθηκε από τους μαθητές κάθε δυάδας να συστηθούν μεταξύ τους και να μοιραστούν μια θετική και μια αρνητική εμπειρία από τη συμμετοχή τους σε κάποιο πρόγραμμα από τα σχολικά τους χρόνια. Ο γραμματέας κατέγραφε όσα κατετίθεντο από τα μέλη και ανέλαβε ο ίδιος ή κάποιο άλλο μέλος την παρουσίαση της ομάδας του στην ολομέλεια.

Και πάλι στην ολομέλεια, η εκπαιδευτικός ζήτησε από τους μαθητές να σχηματίσουν τετράδες κατά τρόπο που να φτιάχνουν μια ομάδα διαφορετικών συναισθημάτων. Κάθε μέλος είχε φωτογραφία με διαφορετικό συναίσθημα. Τα μέλη και πάλι συστήθηκαν μεταξύ τους και περιέγραψαν, βάσει και των φωτογραφιών που είχαν στα χέρια τους, τον εαυτό τους με τρεις λέξεις. Ο γραμματέας κατέγραφε όσα κατετίθεντο και ανέλαβε ό ίδιος ή κάποιο άλλο μέλος την παρουσίαση της ομάδας του στην ολομέλεια.

Η ολομέλεια συζήτησε και αποφάσισε αναφορικά με τους *κανόνες* που έπρεπε να ακολουθηθούν στο πλαίσιο λειτουργίας της ομάδας. Μια ομάδα ανέλαβε να καθαρογράψει τους κανόνες σε χαρτόνι. Υπέγραψαν σε αυτό όλα τα μέλη. Το χαρτόνι αναρτήθηκε σε εμφανές σημείο της τάξης.

Ακολούθησε το *«Παιχνίδι Γνωριμίας» Τρεις αλήθειες και ένα ψέμα,* σύμφωνα με το οποίο κάθε μέλος της τετράδας έγραψε σε ένα χαρτί τρεις αλήθειες και ένα ψέμα για τον εαυτό του, τα μέλη και των τριών τετράδων σηκώθηκαν από τις θέσεις τους και σε πρώτη φάση επεδείκνυαν σε μέλη, με τα οποία δε βρισκόταν στην ίδια ομάδα, το χαρτί που έγραψαν ζητώντας από τον καθένα ξεχωριστά να μαντέψει ποιο από τα τέσσερα στοιχεία είναι ψέμα (Μπινιάρης, 2004).

Η τρίτη άσκηση αφορούσε στη *«Διαφορετικότητα – αποδοχή – ενσυναίσθηση»* και πραγματοποιήθηκε η άσκηση «Έρημος» (H.R. Edu Services, 2007, σ.σ. 13, 15 - 16). Σκοπός της άσκησης είναι τα μέλη να συνειδητοποιήσουν την αξία της διαφορετικότητας μέσα από τη συνεκτίμηση διαμετρικά αντίθετων απόψεων και την αποδοχή διαφορετικών στάσεων κατά την εμπλοκή τους σε διαδικασία επίλυσης προβλήματος και λήψης αποφάσεων στο πλαίσιο της ομάδας.

Η εκπαιδευτικός συνέθεσε απόψεις, ιδέες, που ακούστηκαν στην ολομέλεια, προέβη σε συγκρίσεις αναφορικά με το κλίμα που επικρατούσε πριν και μετά το σχηματισμό της ομάδας και επεσήμανε τη σημασία του να ακούγονται όλες οι απόψεις και να δραστηριοποιούνται όλα τα μέλη προς την επίτευξη ενός κοινού σκοπού. Τέλος, ρώτησε τους μαθητές πώς ένιωθαν μετά το πρώτο δίωρο. Διένειμε ποστ ιτ, για να σημειώσει ο καθένας με ποια συναισθήματα, σκέψεις κ.ά. αποχωρεί από τη συνάντηση. Έγινε σύγκριση προσδοκιών και εντυπώσεων από την εκπαιδευτικό και προέκυψαν τα συμπεράσματα από τη συνάντηση.

Περιγραφή 3ης και 4ης συνάντησης της ομάδας - δύο (02) διδακτικές ώρες

Οι στόχοι που τέθηκαν ήταν: οι μαθητές να μάθουν ως μέλη της ομάδας να διαχειρίζονται τις διαφωνίες, να συνειδητοποιήσουν την αξία της δέσμευσης πάνω στο «συμβόλαιο», να κατανοήσουν ότι κάθε άνθρωπος σε μία συγκεκριμένη περίσταση αντιδρά με διαφορετικό τρόπο.

1η άσκηση *(«brainstorming»):* Στην ολομέλεια η εκπαιδευτικός μοίρασε σε κάθε μαθητή ένα χαρτί και του ζήτησε να καταγράψει σε αυτό όσα συναισθήματα του έρχονται στο μυαλό. Στη συνέχεια, κάθε μέλος ξεχωριστά διάβασε τα συναισθήματα που κατέγραψε και άφησε το χαρτί στο πάτωμα. Όλοι οι μαθητές παρατηρούσαν τα όσα γράφθηκαν και ακολούθως ομαδοποίησαν τα συναισθήματα σε τέσσερις κατηγορίες (χαρά, λύπη, φόβος, θυμός). Μια ομάδα μαθητών κατέγραφε σε ένα χαρτόνι τα συναισθήματα ομαδοποιημένα. Το χαρτόνι αναρτήθηκε σε εμφανές σημείο στον τοίχο της αίθουσας.

Και πάλι στην ολομέλεια. Η εκπαιδευτικός πρόβαλε στους μαθητές το βίντεο μιας ταινίας με τίτλο: *«Το τσίρκο της πεταλούδας»* (https://www.youtube.com/watch?v=oKHBbYAzCdI), στην οποία αποδίδεται με ρεαλιστικό τρόπο η εκμετάλλευση και βίαιη αντιμετώπιση ανθρώπων με σωματική δυσμορφία ή αναπηρία από το κοινωνικό σύνολο. Η προβολή «παγώνει» στο σημείο που το παιδί επιχειρεί να πετάξει ένα μήλο στον άνθρωπο που δεν έχει άκρα, ατραξιόν του τσίρκου, πριν αντιδράσει ο πατέρας του.

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε τετράδες. Κάθε μαθητής τράβηξε από ένα σακούλι μία κάρτα που απεικόνιζε έναν από τους τρεις βασικούς ρόλους της ταινίας (πατέρας – παιδί – ο νέος χωρίς άκρα (Α.Μ.Ε.Α.). Όσοι είχαν την ίδια κάρτα σχημάτισαν ομάδα. Κάθε ομάδα θα ταυτιζόταν με το συγκεκριμένο ρόλο και θα έπαιρνε το όνομά της από αυτόν. Ζητήθηκε από κάθε ομάδα να καταγράψει συναισθήματα και αντιδράσεις που βίωσε από τη θέαση της «παγωμένης» σκηνής, που το παιδί επιχειρεί να πετάξει ένα μήλο στον άνθρωπο χωρίς άκρα, στο πλαίσιο, όμως, του ρόλου της. Κάθε ομάδα κατέθεσε δια του εκπροσώπου της στην ολομέλεια αυτά στα οποία κατέληξαν τα μέλη της. Η εκπαιδευτικός ζήτησε από την ολομέλεια να συζητήσει και να καταλήξει σε σύνθεση απόψεων αναφορικά με τις προϋποθέσεις που πρέπει να συντρέχουν, ώστε να μην εκδηλώνονται πράξεις βίας κατά «διαφορετικών» ατόμων. Στην ολομέλεια διατυπώθηκαν διαφορετικές απόψεις, ακολούθησε σύγκρουση. Τότε, η εκπαιδευτικός επικαλέστηκε το συμβόλαιο και οι μαθητές κατέληξαν σε σύνθεση των διαφόρων τοποθετήσεων.

Τέλος, η εκπαιδευτικός προέβη σε σύνθεση απόψεων, παρατηρήσεων, επισημάνσεων που ακούστηκαν και προέκυψαν από τα έργα των υποομάδων τονίζοντας τη σπουδαιότητα των θέσεων όλων των μελών για την προσέγγιση ενός ζητήματος.

Περιγραφή 5ης και 6ης συνάντησης της ομάδας - δύο (02) διδακτικές ώρες

Οι βασικοί στόχοι που τέθηκαν ήταν οι μαθητές: να μάθουν να εκφράζουν και να αποδέχονται συναισθήματα, να ασκηθούν στη διαχείριση συναισθημάτων. Επιμέρους στόχοι ήταν οι μαθητές: να μάθουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους στην καθημερινή ζωή, να ασκηθούν στο να ελέγχουν τον εαυτό τους, να ηρεμούν με ή χωρίς βοήθεια, όταν τα συναισθήματα είναι ιδιαίτερα έντονα, δυσάρεστα κ.ά., να μπορούν να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους με διάφορους τρόπους, να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του να μπαίνει κανείς στη θέση του άλλου κατανοώντας τη συμπεριφορά του (ενσυναίσθηση).

Τα μέλη της ομάδας κάθισαν στο ημικύκλιο με αλφαβητική σειρά βάσει του αρχικού γράμματος του μικρού τους ονόματος. Έπειτα σχημάτισαν με το διπλανό τους δυάδες, συγκεντρώθηκε ο καθένας στον εαυτό του και προσπάθησε να θυμηθεί μια ευχάριστη και μια δυσάρεστη εμπειρία, που του γέννησε έντονα συναισθήματα. Ακολούθως, μοιράστηκαν στο πλαίσιο της δυάδας τις εμπειρίες τους αυτές και συζήτησαν πάνω στον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπισαν καταστάσεις και διαχειρίστηκαν τα συναισθήματα που ένιωσαν. Στη συνέχεια, η διαμοίραση των εμπειριών έλαβε χώρα στην τετράδα, εκφράστηκαν απόψεις, έγιναν επισημάνσεις και η τετράδα κατέληξε σε συμπεράσματα αναφορικά με συγκεκριμένες στάσεις και συμπεριφορές.

Οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να συζητήσουν πάνω σε ένα θέμα με κοινωνικές διαστάσεις που κινεί το ενδιαφέρον και μπορεί να προκαλέσει συγκρούσεις μέσα από την έκφραση διαμετρικά αντίθετων απόψεων. Η εικόνα μιας έφηβης που ασχολείται με το ποδόσφαιρο, όπως ένα αγόρι της ηλικίας της, γεννά ποικίλες εντυπώσεις και μπορεί να προκαλέσει κάθε είδους αντίδραση. Προβλήθηκε, λοιπόν, στην ολομέλεια τρέιλερ από την ταινία «*Κάντο όπως ο Μπέκαμ*» (https://www.youtube.com/watch?v=P36vxWG-9HE). Στη συνέχεια, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες συζητητών για τη στήριξη διαφορετικών θέσεων. Στη συζήτηση οι μαθητές εξέφρασαν τα συναισθήματα που τους γέννησαν σκηνές της ταινίας και ακούστηκαν όλες οι απόψεις, ακόμη και οι πιο ακραίες με την προϋπόθεση να ήταν τεκμηριωμένες. Στη φάση αυτή κάποια μέλη ήρθαν σε σύγκρουση. Τότε η εκπαιδευτικός επανήλθε στο αρχικό συμβόλαιο επισημαίνοντας τις αρχές του διαλόγου, ότι δηλαδή στη συζήτηση υπάρχουν κανόνες συμπεριφοράς, π.χ. ακόμη και αν διαφωνούν ή θυμώνουν με τις διαφορετικές απόψεις, να το εκφράζουν με κόσμιο λεκτικό τρόπο και να μιλούν με τη σειρά ο καθένας, χωρίς να διακόπτουν ή να φωνάζουν.

Στην ολομέλεια προβλήθηκε το μικρής διάρκειας βίντεο *Η Δύναμη της Ενσυναίσθησης* - RSA Shorts from ToPortal (http://www.toportal.gr/?i=toportal.el.article&id=1483) με υπότιτλους. Κατόπιν, οι μαθητές ζωγράφισαν σε χαρτί Α4 με μαρκαδόρους πώς κατάλαβαν την έννοια της ενσυναίσθησης με εικόνες - σκίτσα, λέξεις, συνθήματα ή όπως αλλιώς ήθελαν, π.χ. με ένα μικρό ποίημα. Στη συνέχεια, έδειξαν τα έργα τους στην ομάδα και εξήγησαν, όπου χρειαζόταν, για να κατανοήσουν οι υπόλοιποι τη δουλειά τους. Τέλος, ανάρτησαν τα έργα τους σε εμφανές σημείο της αίθουσας.

Η εκπαιδευτικός ετοιμάζεται να κλείσει τη συνάντηση. Ώρα για συζήτηση, αναστοχασμό. «Τι είδαμε σήμερα;». Η εκπαιδευτικός προέτρεψε τα μέλη να αναλογιστούν τον τρόπο με τον οποίο υπερασπίστηκαν τις θέσεις τους στη συζήτηση και ρώτησε αν θα υιοθετούσαν αυτή τη συμπεριφορά στην καθημερινότητά τους. Ακολούθως, έθεσε και άλλα προς προβληματισμό ερωτήματα: «Για ποιο λόγο είναι σημαντικό να ρυθμίζουμε τη συμπεριφορά μας;», «Μετά τη συνάντηση αυτή θα άλλαζαν πιθανά τη συμπεριφορά τους κάποιοι;», «Θα εξέφραζαν αλλιώς τα συναισθήματά τους;».

Περιγραφή 7ης και 8ης συνάντησης της ομάδας - δύο (02) διδακτικές ώρες

Βασικοί στόχοι ήταν οι μαθητές: να κατανοήσουν τι είναι άγχος, να αναπτύξουν τεχνικές διαχείρισης του άγχους. Επιμέρους στόχοι ήταν οι μαθητές: να μπορούν να περιγράψουν τι σημαίνει άγχος, να κατανοήσουν ότι το άγχος συνδέεται με συναισθήματα και σωματοποιείται, να μπορούν να εφαρμόσουν τακτικές και βήματα που θα τους «αποσυμπιέσουν» και θα τους κάνουν να νιώθουν καλύτερα, όταν βιώνουν συνθήκες πίεσης.

Η ομάδα χωρίστηκε σε υποομάδες των τεσσάρων (04) ατόμων με τη μέθοδο της τυχαίας επιλογής. Ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το σακουλάκι με φιγούρες που ζευγαρώνουν. Π.χ. ήλιος – φεγγάρι, ψαλίδι – χαρτί, πουλί – κλουβί κ.ά.). Σε κάθε ομάδα δόθηκε ενημερωτική φωτοτυπία σχετικά με την αντίδραση των οργάνων του σώματος σε κατάσταση άγχους (π.χ. καρδιά, στομάχι, εγκέφαλος κ.ά.). Κάθε ομάδα έπρεπε να μελετήσει τη φωτοτυπία και να παρουσιάσει με το δικό της τρόπο τις αντιδράσεις ενός ατόμου κυριευμένου από άγχος σε φωτοτυπία Α4, όπου ήδη υπάρχει σχεδιασμένο το περίγραμμα ενός ανθρώπινου κεφαλιού. Εκεί, προσπάθησαν να αποδώσουν την έκφραση του προσώπου και, προχωρώντας παρακάτω, να σχεδιάσουν και τη στάση του σώματος. Στη συνέχεια, επισημάνθηκε από την εκπαιδευτικό ότι ο άνθρωπος, σώμα, ψυχή και πνεύμα, αποτελεί μια ολότητα (π.χ. τα όργανα ούτε λειτουργούν το καθένα ανεξάρτητα από τα άλλα ούτε μένουν ανεπηρέαστα από την ψυχική κατάσταση του ατόμου).

Η άσκηση *«Ζουμ»* (Banyai, 1995): Επανερχόμαστε στην ολομέλεια. Η εκπαιδευτικός μοίρασε σε κάθε μέλος της ομάδας δύο (02) με τρεις (03) εικόνες, οι οποίες αποτελούν μέρος από το σύνολο τριάντα (30) εικόνων που στοιχειοθετούν, αν μπουν σε σωστή σειρά, μια ιστορία (από την απροσδιόριστη, μακρινή απεικόνιση του πλανήτη γη μέχρι την εστίαση,

«ζουμάρισμα», σε μια λεπτομέρειά του, το λοφίο ενός κόκορα) και όλα τα μέλη της ομάδας κλήθηκαν να βάλουν τις εικόνες σε σειρά, ώστε να σχηματιστεί η ιστορία (Banyai, 1995). Ο σκοπός της άσκησης είναι η ενίσχυση της επικοινωνίας, της συνεργασίας στο πλαίσιο της ομάδας, αλλά και η απόκτηση δεξιοτήτων ζωής αναφορικά με τον έλεγχο του άγχους. Η εκπαιδευτικός – συντονίστρια κατά τη διεξαγωγή της άσκησης επεσήμανε ότι, όταν νιώθει κανείς άγχος και μπλοκάρεται, εστιάζει σε λεπτομέρειες αδυνατώντας να δει την κατάσταση, που βιώνει, συνολικά από απόσταση. Μια μικρή μετατόπιση από τη συνήθη θέση που υιοθετεί και τον «μπλοκάρει» μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά, ώστε να απαλλαγεί από το άγχος ή, τουλάχιστον, να το περιορίσει (Wilderdom).

Ακολούθησε το *ομαδικό παιχνίδι αυτογνωσίας: «ο ασφαλής χώρος»* (Βαρβαρούτσου, 2011;2012). Η εκπαιδευτικός ζήτησε από τα μέλη της ομάδας να κλείσουν τα μάτια τους και να εστιάσουν στην αναπνοή τους, ώστε να χαλαρώσουν (με τη βοήθεια χαλαρής μουσικής, ίσως). Μετά κλήθηκαν να δημιουργήσουν με τη φαντασία τους ένα χώρο, στον οποίο αισθανόταν απόλυτη ασφάλεια. Η φανταστική αυτή σύνθεση του χώρου θα περιελάμβανε όσο το δυνατό περισσότερες λεπτομέρειες. Γι’ αυτό και απευθύνονται στους μαθητές ερωτήσεις του τύπου: «Τι περιλαμβάνει αυτός ο χώρος;», «Από ποια υλικά είναι δομημένος;», «Πρόκειται για μεγάλο ή μικρό χώρο;» (διάρκεια άσκησης 15΄) (Βαρβαρούτσου, 2011 - 2012). Ακολούθως, κάθε μέλος περιέγραψε το χώρο, που φαντάστηκε και πώς αισθάνθηκε μέσα σ’ αυτόν. Όσα μέλη επιθυμούσαν μπορούσαν να τον ζωγραφίσουν αντί να τον περιγράψουν λεκτικά. Η εκπαιδευτικός διευκρίνισε ότι από το σημείο εκείνο και στο εξής ο καθένας τους θα μπορούσε, αν ήθελε, να ανατρέχει στο «χώρο», που δημιούργησε, για να περιορίζει την ένταση αρνητικών συναισθημάτων.

Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με το *παιχνίδι ρόλων.* Οι μαθητές κάθισαν σε σειρά στην ολομέλεια, ανάλογα με την ημερομηνία της γέννησής τους. Σχημάτισε ο καθένας με το διπλανό του μια δυάδα. Η εκπαιδευτικός μοίρασε στις δυάδες χαρτάκια με συνθήκες άγχους και έβαλε τα μέλη κάθε δυάδας να υποδυθούν ρόλους. Το ένα άτομο ήταν αυτό που βίωνε το άγχος και το άλλο ο εμψυχωτής. Ανά δύο τα άτομα σηκώθηκαν και δραματοποίησαν τους ρόλους τους. Ακολούθως τα μέλη των δυάδων άλλαξαν ρόλους, ώστε να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση.

Στην ολομέλεια έλαβε χώρα συζήτηση για το θέμα της σωματοποίησης του άγχους και για το πόσο σημαντικό είναι να μάθουμε να «ακούμε» το σώμα μας που μας ειδοποιεί στέλνοντας «μηνύματα». Πόσο εύκολα μπορούμε να χαλαρώνουμε ακόμη και στο χώρο του σχολείου, π.χ. πριν το διαγώνισμα ή μετά από μια κουραστική και, γενικά, δύσκολη μέρα.. Ακολούθησε συζήτηση για το πόσο σημαντικό είναι να μπορεί κάποιος να «δει» μια δύσκολη, στρεσογόνο κατάσταση από απόσταση, χωρίς να «κολλάει» σε επιμέρους στοιχεία.

Ακολούθως, μοιράστηκε στην ολομέλεια φωτοτυπία με την εικόνα του δέντρου των ρόλων και ζητήθηκε από τους μαθητές να σημειώσουν δύο (02) έως τέσσερις (04) φιγούρες, που θεωρούν ότι εκφράζουν τους ρόλους που είχαν στις υπο-ομάδες και στην ολομέλεια του προγράμματος (Salto – Youth / Erasmus+). Τέλος, επιχειρήθηκε σύνθεση από την εκπαιδευτικό που επεσήμανε τη συμβολή όλων των μελών μέσα από τους ρόλους τους στη λειτουργία και αποτελεσματικότητα της ομάδας.

Αποτελέσματα

Κατά τη πρώτη και δεύτερη συνάντηση της ομάδας επετεύχθη η πρώτη γνωριμία μεταξύ των μελών, ώστε να ξεκινήσει η διαδικασία του δεσίματος. Με την άσκηση *τρεις αλήθειες και ένα ψέμα* αποκαλύφθηκαν στοιχεία της προσωπικότητας των μετεχόντων. Στη φάση αυτή έγινε ένα σημαντικό βήμα για τη δημιουργία κλίματος οικειότητας και εμπιστοσύνης με τη διαμοίραση εμπειριών, κυρίως, θετικών, ενώ όλα τα μέλη ενθαρρύνθηκαν στο να συμμετάσχουν στο πλαίσιο καθορισμού, σύνταξης και ανάρτησης του συμβολαίου της ομάδας. Κατά τη διεξαγωγή της δραστηριότητας *Έρημος* διαχειρίστηκαν συγκρούσεις που είχαν να κάνουν με διαφορετικές στάσεις και συμπεριφορές στην αντιμετώπιση μιας κατάστασης και πήραν αποφάσεις συνεκτιμώντας όλες τις απόψεις της ομάδας. Στην τρίτη

και τέταρτη συνάντηση κατενόησαν δύο βασικές αρχές, ότι οι διαφωνίες είναι παράγοντας προόδου, όταν η ομάδα λειτουργεί με κανόνες που θέτουν όρια και ότι κάθε άνθρωπος προσεγγίζει με διαφορετικό τρόπο ένα συγκεκριμένο γεγονός βλέποντάς το από διαφορετική οπτική γωνία ανάλογα με τα βιώματα και την προσωπικότητά του. Κατά την πέμπτη και έκτη συνάντηση οι μαθητές ασκήθηκαν στην αναγνώριση, έκφραση και αποδοχή των συναισθημάτων, θετικών και αρνητικών. Σημαντικό είναι ότι έκαναν ένα βήμα προόδου σ' αυτό το τόσο βασικό κομμάτι της ενσυναίσθησης (μπαίνω στη θέση του άλλου). Στην τελευταία συνάντηση ο πρώτος στόχος της κατανόησης του άγχους με την επίδραση που αυτό ασκεί στο σώμα (σωματοποίηση) επετεύχθη με τη βοήθεια σχεδίων και σχημάτων του ανθρώπινου σώματος. Επίσης, διδάχθηκαν με επιτυχία τεχνικές «αποσυμπίεσης», που θα τους κάνουν να νιώσουν καλύτερα και ασφαλείς σε περιπτώσεις που βιώσουν το σχολικό περιβάλλον ως εχθρικό. Τέλος, μέσα από την εικόνα με το δέντρο και τον εντοπισμό της θέσης τους σε αυτό, κατανόησαν τη θέση τους στην ομάδα και φυσικά το γεγονός ότι ο καθένας τους αποτελεί μέρος από ένα σύνολο που λειτουργεί με τη συμβολή όλων των μελών. Αντιμετωπίστηκαν δυσκολίες στον τρόπο έκφρασης των συναισθημάτων τους μετά την προβολή της ταινίας *Το τσίρκο της πεταλούδας* για το μη αναμενόμενο της πλοκής.

Συμπεράσματα

Εξαιρετικά σημαντική ήταν η διαμοίραση της θετικής εμπειρίας στη δημιουργία κλίματος οικειότητας κατά την πρώτη φάση σχηματισμού της ομάδας που ενισχύθηκε με την άσκηση *τρεις αλήθειες και ένα ψέμα*. Η εμπλοκή των μελών στη διαδικασία επίλυσης προβλήματος σε συνθήκες που προσομοιάζουν την πραγματικότητα συνέβαλε στη συνειδητοποίηση της σημασίας του να συνακούγονται όλες οι απόψεις για την υπέρβαση προβλημάτων, αφού συνήθως η λύση μπορεί να εντοπιστεί ακόμη και σε αυτό που κατ' εμάς μοιάζει παράδοξο, απίθανο, ακόμη και απαράδεκτο.

Η ελεύθερη έκφραση και πολυφωνία μέσα στην ομάδα δεν καταργεί τη δυνατότητά της για λήψη σωστών και δίκαιων αποφάσεων. Η συνειδητοποίηση και καταγραφή των συναισθημάτων με τη βιωματική προσέγγιση, δίνει στο μαθητή την ευκαιρία να κατανοήσει πλήρως τη συναισθηματική του κατάσταση, θετική ή αρνητική, ώστε να μπορεί να τη διαχειριστεί αναλόγως.

Κατά την τέταρτη συνάντηση έγινε ερώτηση σχετικά με τις αντιδράσεις του σώματος όταν κυριαρχείται από άγχος και προτάθηκε να σχεδιαστούν / ζωγραφιστούν. Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να δουν την κατάσταση του άγχους ως παρατηρητές, με αφορμή τις εικόνες, ώστε να σκεφτούν πάνω σε αυτήν σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων διαχείρισης και στάσεων, δηλαδή πότε και γιατί έχει κάποιος αυτή τη συμπεριφορά, μπορεί να την ελέγξει, και πως, προς την επιθυμητή κατεύθυνση. Στη δραστηριότητα *Ζουμ,* όταν ο κάθε μαθητής πήρε τις δύο ή τρεις εικόνες, από τις τριάντα συνολικά, και ρωτήθηκε για το πώς αισθάνεται βλέποντάς τες, αρκετοί είπαν ότι αισθάνθηκαν άσχημα, άλλοι είπαν ότι τους δημιούργησε άγχος το ότι δεν μπόρεσαν να διακρίνουν κάποιο νόημα στις εικόνες που είχαν στα χέρια τους. Μετά άρχισαν να προσπαθούν να τις τοποθετήσουν σε σειρά ώστε να δημιουργηθεί η εξέλιξη μιας ή δυο ιστοριών, αφού έκαναν κάποιες δοκιμές, αναθεώρησαν, ξαναδοκίμασαν μέχρι να καταλήξουν από κοινού στη σειρά των εικόνων, και διηγήθηκαν τις ιστορίες που απεικονίστηκαν. Το επικρατέστερο συναίσθημα, που ανάφεραν μετά την διήγηση των ιστοριών, ήταν χαρά από την συνεργασία και την σύνθεση των δυο ιστοριών που με τη διήγηση τους απόδωσαν νόημα. Συζητήθηκε ότι βλέποντας από πολύ κοντά (ζουμάροντας) σε κάποιο σημείο, δίνεται έμφαση σε μια λεπτομέρεια που μόνη της ίσως δεν έχει νόημα ή χάνεις το συνολικό νόημα της ιστορίας, όπως η τελευταία εικόνα της όλης αφήγησης. Αντίστοιχα βλέποντας από πάρα πολύ μακριά δεν διακρίνεται η απεικόνιση, ούτε μπορεί να αποδοθεί κάποιο νόημα, όπως η πρώτη εικόνα της συνολικής αφήγησης. Ειπώθηκε ότι παρατηρώντας τις εικόνες έτσι όπως τοποθετήθηκαν στη σειρά για την κατασκευή των ιστοριών χρειαζόταν κανείς να μετακινηθεί στο χώρο για να παρακολουθήσει το ξετύλιγμα του νοήματος. Αντίστοιχα κάποιες φορές είναι ανάγκη να μετακινηθούμε για να αλλάξουμε

θέση παρατήρησης και μπορεί να δούμε καινούρια στοιχεία που να μας διευκολύνουν. Χαρακτηριστικά, κάποιος μαθητής είπε «να μην κολλάμε», άλλος είπε «να πάρω μια ανάσα και να πάω παραπέρα», άλλος «να δω τα πράγματα από ψηλά ή από απόσταση». Σημαντικό επίσης είναι ότι αναφέρθηκαν σε καταστάσεις όπου δεν κατανοούσαν κάτι σε κάποιο μάθημα. Όταν όμως «δεν κολλούσαν σε αυτό που δεν καταλάβαιναν», αλλά πήγαιναν στο προηγούμενο κεφάλαιο και κατανοώντας το προηγούμενο, και ίσως κάποιες φορές, και το επόμενο, λυνόταν και το ενδιάμεσο δυσεξήγητο σημείο. Ειπώθηκαν επίσης ότι «παίρνω απόσταση μπορεί να σημαίνει είμαι ψύχραιμος», «όπως από πολύ μακριά και από πολύ κοντά χάνεις το συνολικό νόημα, αντίστοιχα και οι ακραίες θέσεις δεν αποδίδουν το νόημα, αλλά μια λεπτομέρεια του ή κάτι δυσδιάκριτο που μπορεί να μην έχει σημασία». Οι δραστηριότητες στο 4ο δίωρο έδωσαν, επίσης, την ευκαιρία σε κάποιους μαθητές ν' αρχίσουν να αποκτούν έναν προσωπικό άξονα. Με έναυσμα την συγκέντρωση στην παρατήρηση της αναπνοής, και ερωτήσεις προβληματισμού που τέθηκαν από την εκπαιδευτικό μαζί με την περιγραφή της δραστηριότητας, ξεκίνησε ένας εσωτερικός διάλογος με τον εαυτό, «πώς νιώθω τώρα;», «πότε νιώθω ήρεμα;», «μπορώ να επαναφέρω κάποια ηρεμία στον εαυτό μου, όταν βρίσκομαι υπό πίεση, για να είμαι αποτελεσματικός;», «με υποστηρίζει αρκετά ο ασφαλής χώρος μου;», «τι άλλο μπορώ να προσθέσω στον χώρο μου, ώστε να γίνει πιο υποστηρικτικός για μένα;». Τέλος, το παιχνίδι ρόλων σε δυάδες, ο ένας βρίσκεται σε μια κατάσταση άγχους και ο άλλος προσπαθεί εμψυχώνοντάς τον να την διαχειριστεί. Οι ρόλοι αλλάζουν, ώστε να μπουν και στις δυο θέσεις και να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση. Μετά συζήτησαν τα συναισθήματα που κυριάρχησαν σε κάθε κατάσταση. Οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν το συναίσθημα του φόβου, κάποιοι αναφέρθηκαν σε αδυναμία δράσης που τους κρατούσε ακινητοποιημένους, εντείνοντας το άγχος. Επίσης μίλησαν μεταξύ τους και σημείωσαν τρόπους υποστήριξης που θα ήθελαν αλλά οι εμψυχωτές τους δεν αξιοποίησαν. Σε όλες τις δραστηριότητες του 4ου δίωρου, κάθε μαθητής αναφέρθηκε σε διαφορετικό συναίσθημα που βιώνει σε κατάσταση άγχους ή καταστάσεις που τον αγχώνουν, ή σωματικές αντιδράσεις άγχους. Συζητήθηκε από την εκπαιδευτικό ότι καθένας αντιδρά διαφορετικά και για κάποιον μια τεχνική διαχείρισης άγχους μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική από κάποια άλλη, που ισχύει για άλλο μαθητή. Καλό είναι να ακούμε τον άλλο με προσοχή και ενσυναίσθηση ώστε να κατανοήσουμε την μοναδικότητά του, αλλά και τα κοινά μας στοιχεία. Στις δραστηριότητες αυτές, όπως και σε άλλες καταστάσεις στη ζωή, δεν υπάρχει σωστό για όλους ή λάθος για όλους, αλλά ο καθένας αρχίζει να βρίσκει το καταλληλότερο για τον ίδιο, χωρίς αυτό να τον φέρνει σε σύγκρουση με τους άλλους, αντίθετα σε κάποιες συνθήκες μπορεί να βοηθήσει ο ένας τον άλλο, συμπληρωματικά, ανάλογα με τις δυνατότητες του.

Αναφορές

Anthony, W. S. (1973). Learning to discover rules by discovery. *Journal of Educational Psychology, 64*, σ. σ. 325-328.

Banyai, I. (1995). *Zoom*. Στο: http://karmajello.com/creative/art/zoom-istvan-banyai-perspective-drawings.html (retrieved on May 19, 2015).

Barrows, H. S., and Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education.* New York: Springer.

Gottman, J. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Χ. Ξενάκη (μτφ.), Χ. Χατζηχρήστου (επιμ.). Αθήνα: Πεδίο.

H.R. Edu Services. (2007). *Διαμεσολάβηση συνομηλίκων για την επίλυση των συγκρούσεων στα σχολεία* / Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές νέων κι ενηλίκων, Λεμεσός. Στο: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:T08eHOcH46wJ:dide.ira.sch.gr/kesyp/index.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D22.+&cd=1&hl=el&ct=clnk&gl=gr (προσπελάστηκε στις 28 – 04 - 2015).

Jonassen, D. (1991). “Objectivism vs. Constructivism”, *Educational Technology Research and Development, 39*(3), 5-14.
Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Pentice Hall.
Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books.
Schmidt, H. G. (1983). Problem-based learning: Rationale and description, *Medical Education, 17*, 11-16.
Salto – Youth / Erasmus+. *Emotional feedback tool for introverts (and others)*. In: http://toolbox.salto-youth.net/1618. Published to the Toolbox by Bogdan Vaida on 12 April 2015 (retrieved on May 4, 2015).
Steffe, L., and Gale, J. (Eds.). (1995). *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
Wetherell, M. (επιμ.). (2004). *Ταυτότητα, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα. Μεταίχμιο*, Αθήνα.
Wilderdom. *Index to Group Activities, Games, Exercises & Initiatives*. In: http://www.wilderdom.com/games/ (retrieved on May 4, 2015).
Ανδρονούδη, Κ. & Μπλε Δ. (2013-14). Το δάσος των συναισθημάτων. Στο: Ε. Μοσχοβάκη (επιμ.) *Καλές πρακτικές στην εκπαίδευση: Διαμορφώνοντας ομάδες με παιδιά προσχολικής ηλικίας (Β΄ Μέρος: Σενάρια διαμόρφωσης ομάδας)*, (σ.σ. 62-63). Χίος: 47η Περιφέρεια Προσχολικής Αγωγής. Στο: http://vaigaiou.pde.sch.gr/symnip47/kalespraktikes/diamorfonontas_omades.pdf (προσπελάστηκε στις 30 - 04 – 2015).
Βαρβαρούτσου, Β. (2011 - 2012). Περιεχόμενα Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής / Γνωριμία με τον εαυτό μας / Ομαδικό Παιχνίδι Αυτογνωσίας: Ο Ασφαλής Χώρος. Στο: http://users.sch.gr/babaroutsoup/gympeirbaba/skz.htm# (προσπελάστηκε στις 04 – 05 – 2015).
Δεδούλη, Μ. (2001). Βιωματική μάθηση - Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Στο: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (σ.σ. 145 – 159), Τεύχος 6. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Η Δύναμη της Ενσυναίσθησης - RSA Shorts, from ToPortal. Φωνή: Dr Brene Brown, Animation: Katy Davis (AKA Gobbynne (com), Ν. Παπαπολίζος (μτφ.), Γ. Χαλκιαδάκης (υποτ.) / Katy Davis (gobblynne.com) / Ενσυναίσθηση και συμπάθεια (toportal.gr/1483). Στο: http://www.toportal.gr/?i=toportal.el.article&id=1483 (προσπελάστηκε στις 20 – 04 – 2015).
Ευσταθίου, Γ. *Συναίσθημα και γνωστικές διεργασίες*. Στο: http://ibrt.gr/edu/sites/default/files/Sinaisthima_gnwstikes_diergasies.pdf(προσπελάστηκε στις 17-05–2015).
Κακαβούλης, Α. (1997). *Συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή* (Ψυχοπαιδαγωγική Α΄). Αθήνα: Αλέξανδρος Κ. Κακαβούλης.
Κάντο όπως ο Μπέκαμ. Στο: https://www.youtube.com/watch?v=P36vxWG-9HE (προσπελάστηκε στις 20 – 04 – 2015).
Κρασανάκης, Γ. (1999). *Μορφές της συναισθηματικής ζωής του παιδιού (εμπειρική ψυχολογική θεώρηση)*. Ηράκλειο Κρήτης: Γεώργιος Ε. Κρασανάκης.

Μπινιάρης, Γ. (2004). *Δραματοποίηση και θεατρική σύνθεση : τεχνικές και ανάπτυξη της δημιουργικότητας*. Διήμερο θεατρικό σεμινάριο, Δ/νσεις Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης Ν. Ευβοίας / ΝΕΛΕ Ν. Ευβοίας / 5ο Γυμνάσιο Χαλκίδας, 10 & 11/12/04. Στο:http://www.theatroedu.gr/portals/38/main/images/stories/files/Ergastiria/Halkida_Seminar_04.pdf (προσπελάστηκε στις 20 – 04 – 2015).

Ντάβου, Μπ. (1991). Στο: Θ. Δραγώνα & Μ. Ντάβου (επιμ.) *Εφηβεία: Προσδοκίες και αναζητήσεις* (221 – 242). Αθήνα: Παπαζήσης.

Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2012). Προσεγγίζοντας την εκπαιδευτική ομάδα. Στο: Μ. Φραγκή & Ιω. Συρίου (επιμ.) *Επιμορφωτικό υλικό (Τόμος Δ΄) / Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Π. Ι. / Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση / ΕΣΠΑ.

Το τσίρκο της πεταλούδας. Στο: https://www.youtube.com/watch?v=oKHBbYAzCdI (προσπελάστηκε στις 20 – 04 -2014).

Χαραλαμπόπουλος, Β. (1993). *Η Ανάπτυξη της προσωπικότητας*. Αθήνα: Παιδαγωγική σειρά Gutenberg -
Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Η αναγκαιότητα του σχολικού διαλείμματος και ο ρόλος που μπορεί αυτό να παίξει στη σχολική καθημερινότητα.

Θεοφανέλλης Τιμολέων
Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής Β. Αιγαίου & Δωδεκανήσου, Π.Δ.Ε. Β. Αιγαίου, timtheo@sch.gr

Τσιόπας Ιωάννης
Σχολικός Σύμβουλος Φυσικής Αγωγής, Π.Δ.Ε. Β. Αιγαίου, tsiopjohn@hotmail.gr

Περίληψη

Το σχολικό διάλειμμα αποτελεί ένα τμήμα της σχολικής καθημερινότητας που μερικές φορές αγνοείται από τους εκπαιδευτικούς, καθώς δεν θεωρείται σημαντικό. Η εργασία αυτή τονίζει την αναγκαιότητα της ύπαρξής του και δείχνει τους τρόπους που μπορεί να παίξει ρόλο στη βελτίωση της σχολικής καθημερινότητας των μαθητών. Για να επιτευχθεί αυτό έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν, μέσα από παρατήρηση, οι ανάγκες που έχουν να καλύψουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.Οι προτάσεις βασίζονται σε καλές πρακτικές που έχουν παρατηρήσει οι συγγραφείς σε σχολεία και στηρίζονται βιβλιογραφικά. Στόχος της εργασίας αυτής είναι η αξιοποίηση του σχολικού διαλείμματος ως ένας σημαντικός παράγοντας της ανάπτυξης των μαθητών. Συνεπώς είναι χρέος τωνεκπαιδευτικώνκαι των γονέωννα προσφέρουν πληθώρα επιλογών σε ένα ελκυστικό και ασφαλές σχολικό περιβάλλον προσδοκώντας την αμέριστη συμμετοχή και χωρίς αποκλεισμούς σε δραστηριότητες από το σύνολο των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: διάλειμμα, παιχνίδι, δραστηριότητες, αλληλεπίδραση, σχολικό κλίμα.

Εισαγωγή

Είναι κοινά αποδεκτό ότι οι μαθητές διακατέχονται στις μέρες μας από υπερβολικό άγχος, νοιώθουν πιεσμένοι και στρεσαρισμένοι από τα πρώτα χρόνια της σχολικής τους ζωής, αφού σχεδόν στο ημερήσιο πρόγραμμά τους προστίθενται αρκετές επιπλέον εξωσχολικές δραστηριότητες. Έτσι ο χρόνος είναι πάντα ελλιπής για το σύνολο των μαθητικών υποχρεώσεων και σχεδόν ανύπαρκτος για παιχνίδι.

Η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου συμβάλλει στη γενικότερη ψυχοκοινωνική συγκρότηση των παιδιών (Τσίκουλας και συν., 2002). Οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου στην παιδική ηλικία συνδέονται με την ομαλή ανάπτυξη του παιδιού, την αυτονομία, την καλή διάθεση, τη δυνατότητα επένδυσης και λήψης ικανοποίησης, καθώς και την ελαχιστοποίηση του στρες (Σταθοπούλου και συν. 2002, Affemaunetal. 1987). Επίσης, η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου μπορεί να επηρεάσει άμεσα αλλά και μακροπρόθεσμα τη σωματική υγεία των παιδιών (Betzetal., 1993).

Στη σημερινή πραγματικότητα ο εξωσχολικός διαθέσιμος χρόνος των μαθητών είναι συχνά υπερβολικά προγραμματισμένος και σε πολλές περιπτώσεις παίζει το ρόλο της συμπλήρωσης του χρόνου της σχολικής μάθησης, αποδυναμωμένος από το εγγενές χαρακτηριστικό της αυτοδιάθεσης και της επιλογής (Θωΐδης Ι., 2002).

Την δεκαετία του 1990 υπήρξε μια τάση για μείωση του σχολικού διαλείμματος ή καιολοκληρωτική περικοπή του, αφιερώνοντας όλο το χρόνο στην ακαδημαϊκή μάθηση (Blatchford&Sumpner, 1998). Τα προβλήματα που παρουσιαζόταν στα διαλείμματα «ανάγκασαν» τα σχολεία να μειώσουν τη διάρκεια τους.Ενώ κατασκευαζότανε καινούργια σχολείαχωρίς αθλητικούς χώρους και σχολική αυλή(Schoolsbecomingallworkandnoplay, 2001).

Σκοπός της εργασίας αυτής είναιη καταγραφή της τρέχουσας κατάστασης, η διερεύνηση των αναγκών που υπάρχουν και η δημιουργία προτάσεων για την αξιοποίηση του σχολικού διαλείμματος ώστε οι μαθητές να περνούν τη μέρα τους σε ένα υγιές σχολικό περιβάλλον, δημιουργικά και ευχάριστα.

Αναγκαιότητα

Το διάλειμμα είναι σημαντικό και μπορεί να ξεκουράσει και να "αποφορτίσει" τους μαθητές από την ένταση των μαθημάτων. Επίσης κάνοντας δημιουργικές δραστηριότητες δεν υπάρχει διαθέσιμος χρόνος για να δημιουργηθούν διαμάχες και παραβατικές συμπεριφορές.

Το σχολικό διάλειμμα μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αποκομίσουν γνωστικά, κοινωνικά, συναισθηματικά και αναπτυξιακά οφέλη. Με την πίεση για ακαδημαϊκές απαιτήσεις και επιδόσεις, τις κοινωνικές πιέσεις και ταυτόχρονα τις τάσεις της παιδικής παχυσαρκίας, οι μαθητές του γυμνασίου χρειάζονται το διάλειμμα περισσότερο από ποτέ άλλοτε (Londonetal. 2015).

Υπάρχουν αρκετοί λόγοι για τους οποίους οι έφηβοι μαθητές χρειάζονται το διάλειμμα (Recess: NecessityorNicety, n.d.):

- μαθαίνουν να κοινωνικοποιούνται ως έφηβοι, στο πλαίσιο αυτό δοκιμάζουν διάφορους ρόλους και το σχολείο αποτελεί ένα ασφαλές περιβάλλον μέσα στο οποίο μπορούν να γίνουν αυτές οι διεργασίες.
- μαθαίνουν να ελέγχουν τον αδόμητο χρόνο τους και να τον χρησιμοποιούν σωστά.
- αναπτύσσονται με διαφορετικούς ρυθμούς και βρίσκονται σε διάφορα επίπεδα ανάπτυξης: σωματικά, ψυχικά και συναισθηματικά. Ο σχολικός χώρος τους παρέχει τη δυνατότητα να δοκιμάσουν τις συναισθηματικές και ψυχικές ικανότητές τους και τους μυς τους και να εκτονώσουν την ενέργεια τους.
- επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς εκτός τάξης, σε άτυπες συνθήκες. Στο πλαίσιο αυτό(στα διαλείμματα)ο εκπαιδευτικός μπορεί να μάθει πολλά για ένα παιδί ή μπορεί να συνδεθεί με τους μαθητέςπράγμα που δεν θα ήταν εύκολο να γίνει διαφορετικά. Η διδασκαλία συνεχίζεται κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, αλλά μαθαίνουν και οι εκπαιδευτικοί.

Με βάση τα προηγούμενα οι μαθητές χρειάζονται διάλειμμα για να ξεκουραστούν, να αλληλεπιδράσουν, να παίξουν, να καλύψουν τις διατροφικές τους ανάγκες. Αυτά αναπτύσσονται στις ενότητες που ακολουθούν.

Παίζουν

Τα πλεονεκτήματα της φυσικής δραστηριότητας στη διατήρηση βέλτιστης υγείας και ευημερίας των μαθητών και εφήβων είναι αδιαφιλονίκητα. Το σχολικό περιβάλλον παρέχει δυνατότητες ώστε οι μαθητές να συμμετέχουν σε φυσικές δραστηριότητες (physicallyactive) (Parrishetal. 2013). Το σχολικό διάλειμμα παρέχει μια σημαντική δυνατότητα για να αυξηθεί το επίπεδο φυσική δραστηριότητας των μαθητών(Escalanteetal., 2014).

Το περιοδικό educationworld θέτει το ερώτημα αν το διάλειμμα αποτελεί μια αναγκαιότητα ή μια λεπτομέρεια. Οι εκπαιδευτικοί σε συνεντεύξεις δήλωσαν ότι πιστεύουν έντονα στην μεγάλη αξία του παιχνιδιού. Μέσα από το παιχνίδι περνούν διδάγματα που συχνά δεν μπορεί να μάθει το παιδί από άλλη πηγή. Πιστεύουν ότι αφαιρώντας από τα παιδιά χρόνο για να παίξουν, δεν θα αυξηθούνοι βαθμολογίες του στα μαθήματα. Με όλη τη βιασύνη να περάσουν τυποποιημένες δοκιμές, οι μαθητές έχουν όλο και λιγότερο χρόνο για να παίξουν και να το απολαύσουν (Recess: NecessityorNicety, n.d.).Πολλές είναι οι φορές που οι μικροί μαθητές ικετεύουν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής τους εκπαιδευτικούς για λίγο ελεύθερο παιχνίδι επιπλέον, αφού ελλιπής και περιορισμένος είναι ο χρόνος της ημερήσιας σωματικής δραστηριότητας για να συμπληρώσει τις βιολογικές ανάγκες τους για εκτόνωση της περίσσειας ενέργειας που φέρει ο προέφηβος και έφηβος.

Τα τελευταία χρόνια εμφανίζονται ισχυρισμοί ότι οι ευκαιρίες των παιδιών για ενεργητική σωματική δραστηριότητα ελαχιστοποιείται και απειλείται από τις αλλαγέςστο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, όπου υιοθετούν υποκινητικό τρόπο ζωής από την πρώιμη παιδική ηλικία (Doherty&Baily, 2003).

Πολλέςμελέτεςπροτείνουνδιαφορετικέςπαρεμβάσειςόπως: παιχνίδια δαπέδου, όργανα για παιχνίδι, παιχνίδια δαπέδου με φυσικά πεδία δράσης και παιχνίδια δαπέδου με όργανα γυμναστικής. Τα αποτελέσματα τους υποδεικνύουν ότι υπάρχουν δυνατότητες να αυξηθεί η φυσική δραστηριότητα κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Το συνολικό αποτέλεσμα που έφτασαν οι Escalanteetal. (2014) είναι ότι:

1. Οι παρεμβάσεις που βασίζονται σε παιχνίδια δαπέδου, παιχνίδια μεόργανα ή συνδυασμούς των δύο, δεν φαίνεται να αυξάνουν τη φυσική δραστηριότητα των μαθητών προσχολικής αγωγής κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.
2. Οι παρεμβάσεις που βασίζονται σε παιχνίδια δαπέδου με φυσικά πεδία δράσης αυξάνουν τη φυσική δραστηριότητα των μαθητών του δημοτικού κατά τη διάρκεια του διαλείμματος βραχυπρόθεσμα και μεσοπρόθεσμα.

Συνεπώς το διάλειμμα για να είναι αποδοτικό και να δημιουργήσει στους μαθητές τις κατάλληλες συνθήκες για συμμετοχή σε παιγνιώδες δραστηριότητες, θα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα σε όλους την εύκολη πρόσβαση για ελεύθερο παιχνίδι σε χώρους και υλικό, χωρίς αποκλεισμούς και υπερίσχυση των δυνατότερων και μεγαλυτέρων (Escalanteetal., 2014).

Ξεκουράζονται

Καλό θα είναι στο διάλειμμα να υπάρχουν δίοδοι που θα παρέχουν εκτόνωση στους μαθητές. Οι δίοδοι αυτές δεν απομονώνουν τους μαθητές, αλλά πρέπει να προωθούν συνεργατικές δράσεις και δραστηριότητες που ενεργοποιούν τους μαθητές.

Η ξεκούραση βοηθά στην καλύτερη επίδοση των μαθητών, αφού προσέχουν περισσότερο και είναι πιο παραγωγικά μετά από αυτό στα μαθήματα τους (Murray&Ramstetter, 2013). Η καθοδηγούμενη προσοχή έχει τα όρια της. Το διάλειμμα όπου οι μαθητές στρέφουν την προσοχή τους όπου εκείνοι θέλουν χωρίς κάποια δομή ξεκουράζει από την κόπωση ανεξάρτητα από την ηλικία των μαθητών.

Σε πληθώρα πρόσφατων ερευνών έχει αναδειχθεί ότι υπάρχει μια θετική συσχέτιση μεταξύ της ακαδημαϊκής εξέλιξης και της φυσικής δραστηριότητας κατά την διάρκεια του διαλείμματος. Η παιγνιώδη δραστηριότητα βοηθάει τους μαθητές να είναι λιγότερο νευρικοί και περισσότερο προσανατολισμένοι στην συγκέντρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εκμάθηση γνωστικών επιδεξιοτήτων (Jarrettetal. 1998).

Το διαδίκτυο και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια έχουν την τάση να απομονώνουν τους μαθητές και ταυτόχρονα του βάζουν σε μια κατάσταση με υψηλή ένταση και ροή που προκαλούν έντονη κούραση(McComasetal. 1995).

Αλληλεπιδρούν

Το διάλειμμα αποτελεί ένα χρόνο μέσα στον οποίο οι μαθητές αλληλεπιδρούν ελεύθερα, συνεπώς συμβάλει στην κοινωνική τους ανάπτυξη αφού κοινωνικοποιούνται. Το παιχνίδι και οι άλλες δραστηριότητες επιλέγονται από τους μαθητές που διαπραγματεύονται τους όρους του παιχνιδιού, τους κανόνες, συνεργάζονται, μοιράζονται και επιλύουν τα προβλήματα που τυχόν προκύπτουν. Ο κοινωνικός στίβος αλλάζει κατά τα χρόνια του γυμνασίου όπου οι μαθητές περνούν στην εφηβεία και ασχολούνται με τα συναισθήματα της αυτοσυνείδησης έχοντας μεγαλύτερη ανάγκη για αποδοχή από τους συμμαθητές τους. Το διάλειμμα δίνει χρόνο στους έφηβους μαθητές για να επεξεργαστούν κοινωνικά ζητήματα με τους φίλους και τους εχθρούς (McLaughlin, 2015).

Οι μαθητές στο διάλειμμα θα πρέπει να παίζουν όπως και όσο αυτοί επιθυμούν και χωρίς την παρουσία αλλά με την επίβλεψη των «μεγάλων», όπου οι εκπαιδευτικοί θέλουν να παίζουν ελεύθερα και ανεξάρτητα έχοντας τις δικές τους αποφάσεις και επιθυμίες στο τρόπο του παιχνιδιού τους με τους συνομηλίκους τους (Evans, 2000).Έτσι το σχολικό διάλειμμα είναι μια από τις ελάχιστες φορές κατά την διάρκεια της ημέρας που οι μαθητές μπορούν να εμπλακούν σε αυτοπροσδιοριζόμενο παιχνίδι με τους συνομήλικους τους. Επίσης τους δίνεται η ευκαιρία να αλληλεπιδρούν ελεύθερα με τους συμμαθητές τους, να επιλέγουν τους φίλους τους αλλά και να δημιουργούν τα δικά τους παιχνίδια που επιθυμούν να εμπλακούν (Pellegrini&Holmes, 2006).

Για να είναι το σχολικό διάλειμμα εποικοδομητικό έχει εφαρμοστεί μια αναπτυξιακή προσέγγιση ώστε το διάλειμμα να αποκτήσει δομή και να ενθαρρυνθεί το σύνολο των μαθητώνγια συμμετοχή σε παιχνίδι. Ο στόχος ήταν να αποκτήσουν οι μαθητές δεξιότητες, μέσω του παιχνιδιού, που φαινόταν να τους λείπουν. Υπάρχουν προβλήματα με παιδιά που δεν ξέρουν πώς να παίξουν μεταξύ τους και προκαλούνται τραυματισμοί λόγω παρορμητικότητας και από έλλειψη υπευθυνότητας. Το διάλειμμα πρέπει να είναιδιασκέδαση και να υπάρχει μιαατμόσφαιρα όπου όλοιοι μαθητές απολαμβάνουν.Η αναπτυξιακή προσέγγιση λειτούργησε αρκετά καλά για τους μαθητές που έχουν πρόβλημα λειτουργίας σε λιγότερο δομημένες καταστάσεις και τα άτομα με ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες. Για να γίνει αυτό προτείνεται ηφθίνουσα καθοδήγηση (fadingscaffolding) επίβλεψη των διαλειμμάτων (Recess: NecessityorNicety, n.d.).

Ο αδόμητος χρόνος διαλείμματος μπορεί να οδηγήσει σε θέματα εκφοβισμού, στα οποία περιλαμβάνετε ο αποκλεισμός, θέματα ασφάλειας και οι έφηβοι που στέκονται αντί να παίζουν. Η επόπτευση και η δόμηση της ώρας του παιχνιδιού μπορεί να φυσικά και γνωστικά οφέλη για τους μαθητές, κρατώντας τους παράλληλα μακριά από τις ηλεκτρονικές συσκευές τους κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

Καλύπτουν διατροφικές ανάγκες

Η ενεργοποίηση του παιδιού στο διάλειμμα θεωρήθηκε αναγκαία κατάσταση, βάση τηςυποκινητικότητας του παιδιού και το φαινόμενο της παχυσαρκίας στο δυτικό κόσμο (Brown&Summerbell, 2008). Το σχολείο είναι ένας χώρος όπου μπορεί να εφαρμοστούν παρεμβατικά προγράμματα και να υιοθετηθούν υγιεινές διατροφικές συνήθειες από τα παιδιά.

Η παιδική παχυσαρκία είναι ένα αυξανόμενο πρόβλημα και αυξανόμενη ανησυχία για την υγεία από τους γονείς σύμφωνα με το AmericanHeartAssociation. Ένα στα τρία παιδιά είναι υπέρβαρο ή παχύσαρκο, το ποσοστό έχει τριπλασιαστεί από το 1963. Στο διάλειμμα δίνετε χρόνος στους μαθητές να σηκωθούν από τις καρέκλες και να κινηθούν. Ακόμη και η ελάχιστη κίνηση ή η όρθια στάση, αντισταθμίζει την καθιστική ζωή που κάνουν οι μαθητές στην τάξη και στον καναπέ. Σύμφωνα με την AAP (AmericanAcademyofPediatrics) τα παιδιά συνίσταται να περνούν 60 λεπτά τη μέρα με μέτρια έως έντονη δραστηριότητα.

Σχολικό Κλίμα

Ένα πρόγραμμα υψηλής ποιότητας στο διάλειμμα μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αισθανθούνπιο εμπλεκόμενοι, ασφαλείς και θετικοί σε σχέση με την καθημερινότητα που βιώνουν κατά τη διάρκεια της σχολικής μέρας. Σύμφωνα με τους Londonetal. (2015) το θετικό σχολικό κλίμα έχει συνδεθεί με θετικά αποτελέσματα από τους μαθητές τόσο κατά την παρακολούθηση όσο και στην εξέταση. Το σχολικό διάλειμμα δεν θεωρείται μέρος του σχολικού κλίματος και αλλά η έρευνα έδειξε ότι μπορεί να είναι συμμετέχει σημαντικά στη διαμόρφωση της σχολικής ατμόσφαιρας στο δημοτικό σχολείο.

Σύμφωνα με την Ames (1992) ένα σχολικό περιβάλλον μπορεί να έχει είτε «ανταγωνιστικό χαρακτήρα» δίνοντας έμφαση στο ξεπέρασμα των άλλων, είτε να έχει «ατομικό χαρακτήρα» δίνοντας έμφαση στην προσωπική προσπάθεια και βελτίωση ή «χαρακτήρα συνεργασίας» δίνοντας έμφαση στην επιδίωξη κοινών στόχων. Όταν το εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι προσανατολισμένο στη μάθηση, οι μαθητές είναι πιθανότερο να αναπτύξουν τις φυσικές, πνευματικές, ψυχικές και κοινωνικές ικανότητες τους και να προσαρμοστούν πιο αποτελεσματικά όχι μόνο στους χώρους επίτευξης, αλλά και στους κοινωνικούς χώρους, μπορούν επίσης να πιστέψουν στον εαυτό τους, να παρακινηθούν, να αποδώσουν καλύτερα στους χώρους άθλησης, αλλά και στις κοινωνικές τους σχέσεις.

Η μουσική μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στη διάθεση των μαθητών, τα περισσότερα σχολεία έχουν την κατάλληλη υποδομή για να παίζει μουσική στους χώρους που οι μαθητές κάνουν το διάλειμμα τους. Τη μουσική αυτή μπορεί να επιλέγει ο εκπαιδευτικός που διδάσκει μουσική ή οι μαθητές ή καλύτερα οι δυο τους σε συνεργασία. Πέρα από τη δημιουργία συγκεκριμένης ατμόσφαιρας που μπορεί να δημιουργήσει η μουσική, ο Jacobs (2013) τεκμηριώνει ότι μειώνει τις περιπτώσεις εκφοβισμού και βίας (bullying) που μπορεί να υπάρξουν κατά τη διάρκεια του σχολικού διαλείμματος.

Είναι σημαντικό να υπάρχει εμπλοκή των μαθητών στη θέσπιση των κανόνων που ισχύουν κατά τη διάρκεια του σχολικού διαλείμματος. Αυτό μπορεί να γίνει με τον τρόπο υλοποίησης εκπαιδευτικού συμβολαίου (Καράκιζα κ.ά. 2011) και καλό είναι να υπάρχει εμπλοκή των μαθητικών κοινοτήτων. Μια υγιή κουλτούρα και το παιχνίδι οδηγούν σε μείωση του σχολικού εκφοβισμού, ενώ ταυτόχρονα δίνεται στους μαθητές η αίσθηση της ιδιοκτησίας, γεγονός που αλλάζει ουσιαστικά τις συμπεριφορές τους στο χώρο του σχολείου (Lounds, 2008).

Προτάσεις για δραστηριότητες

Σύμφωνα με την Vialet (2013) προτείνεται να ακολουθηθούν τα παρακάτω βήματα:

- Σχεδιασμός- διερεύνηση της υπάρχουσας κατάστασης και του περιβάλλοντος χώρου
- Χαρτογράφηση του χώρου
- Ενθάρρυνση του παιχνιδιού
- Διδασκαλία διασκεδαστικών, απλών και παραδοσιακών παιχνιδιών
- Τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων
- Παροχή θετικών μηνυμάτων και ενθάρρυνση θετικών συμπεριφορών. Ανταμοιβή των μαθητών με θετικές φραστικές επιβραβεύσεις, αλλά και ενθάρρυνσηγια μεταξύ τους φραστικές επιβραβεύσεις.

Κάποιες προτάσεις που έχουν δοκιμαστεί με επιτυχία σε σχολεία είναι η προβολή σύντομων ταινιών που προωθούν μηνύματα, παραδοσιακά παιχνίδια, χορός, επιτραπέζια παιχνίδια, επιτραπέζια αντισφαίριση, διαμόρφωση και φροντίδα σχολικού κήπου (Πέτρου&Κορφιάτης, 2015).

Υπάρχουν πολλές ιστοσελίδες μέσα από τις οποίες μπορεί ο σύλλογος διδασκόντων του κάθε σχολείου να εντοπίσει υλικό και δραστηριότητες που μπορούν να λειτουργήσουν στις τοπικές συνθήκες του κάθε σχολείου. Ενδεικτικά αναφέρουμε

http://www.playworks.org/game-tags/recess-games,http://www.freerangekids.com/how-to-bring-fun-back-to-recess-ideas-needed/τις οποίες ο σύλλογος διδασκόντων αφού τις μελετήσει και αν θέλει μπορεί να τις συζητήσει και με τα μαθητικά συμβούλια μπορεί να επιλέξει αυτές θεωρεί πιο ενδιαφέρουσες και να τις υλοποιήσει.

Συμπεράσματα

Θεωρούμε ότι η διάρκεια των διαλειμμάτων τουλάχιστον στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση πρέπει να αυξηθεί ώστε να είναι μεγαλύτερη των δέκα (10) λεπτών. Ο σύλλογος θα πρέπει να φροντίσει στη διαμόρφωση του σχολικού χώρου και υπάρχει υλικό για χρήση από τους μαθητές, ανάλογα με τους διαθέσιμους χώρους στο κάθε σχολείο. Η διαμόρφωση του χώρου δεν χρειάζεται απαραίτητα ακριβά υλικά. Σημαντικό είναι να υπάρχει εμπλοκή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στην διαμόρφωση χώρου και παροχή υλικού.Για να μπορέσουν να λειτουργήσουν τα παραπάνω θα πρέπει να υπάρχουν κανόνες κατά τη διάρκεια του διαλείμματος,με εμπλοκή των μαθητών ώστε να τους σέβονται και να τους επιτηρούν. Ωστόσο χρειάζεται επιτήρηση και εποπτεία μαθητών από τους εκπαιδευτικούς. Καλό είναι επίσης να υπάρχει εποπτεία κυλικείου.

Συνεπώς η συμμετοχή των μαθητών μεγιστοποιείται όταν βρεθούν σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον με κλίμα προσανατολισμένο σε συνεργασία και μάθηση ώστε να ασχολούνται με δραστηριότητες όπου τα καταφέρνουν καλά και γίνονται αποδεκτοί από τους συνομήλικούς τους. Κατά την διάρκεια της ημέρας, πέρα από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, το διάλειμμα είναι η μόνη ευκαιρία για τα παιδιά να είναι ενεργητικά δραστήρια και να αλληλεπιδράσουν με τους συνομηλίκους τους. Παρατηρείται από τα παιδιά να θέλουν να δοκιμάσουν ποικίλες δραστηριότητες μέχρι να καταλήξουν σε αυτές που θα τους ικανοποιούν και θα λαμβάνουν τα περισσότερα θετικά μηνύματα, οπότε χρέος των «σημαντικών άλλων» (δασκάλων, γονέων) είναι να προσφέρουμε πληθώρα επιλογών σε ένα ελκυστικό και δραστήριο σχολικό περιβάλλον.

Αναφορές

AffemaunM. (1987).VideospieleundStress.DerKinderarzt .18:1303.

Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes.In G.C. Roberts (Eds.), Motivation in Sport and Exercise (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.

Betz, M. & Klimt, F.(1993).FussballimKindesalter.Sozialpadiatrie.15:160.

Brown T.,Summerbell C. (2008). School of Health and Social Care, University of Teesside, Middlesbrough

Doherty, J. & Bailey, R. (2003).Supporting Physical development and Physical Education in the early years.Buckingham: Open University Press.

Escalante, Y., García-Hermoso, A., Backx, K., Saavedra, J. M. (2014). Playground Designs to Increase Physical Activity Levels During School Recess. A Systematic Review. Health EducBehav 41(2): 138-144.

Evans, J. (2000). Where do the children play? Children Australia, 25 (2), 35-40.

Jacobs, T. (2013). Background Music Reduces Playground Bullying. Ανακτήθηκε στις 8 Ιουνίου 2015 από http://www.psmag.com/books-and-culture/background-music-reduces-playground-bullying-56156.

Jarrett, O. S., Maxwell, D. M., Dickerson, C., Hoge, P., Davies,G., &Yetley, A. (1998). The impact of recess on classroom behavior: Group effects and individual differences. The Journal of Educational Research, 92(2), 121-126

London, R. A., Westrich, L., Stokes-Guinan, K. & McLaughlin, M. (2015).Playing Fair: The Contribution of High-Functioning Recess to Overall School Climate in Low-Income Elementary Schools.*JournalofSchoolHealth*, 85: 53–60.
Lounds, R. (2008). School reinstates recess for middle schools students, sees positive changes CSE 11(4). Ανακτήθηκε στις 14 Ιουνίου 2015 από http://acsi.rd.net/assets/Documents/Resources/CSE/CSE%20Magazine/11412.pdf.
McComas, A. J., Miller, R. G. & S. C. Gandevia (1995). Fatigue Brought on by Malfunction of the Central and Peripheral Nervous Systems. *Advances in Experimental Medicine and Biology* 384:495-512.
McLaughlin, M. (2015).http://news.stanford.edu/news/2015/february/recess-benefits-school-021115.html
Murray, R. &Ramstetter, C. (2013).The Crucial Role of Recess in School.Pediatrics 131(1): 183 -188.
Overweight in Children (2014).http://www.heart.org/HEARTORG/GettingHealthy/Overweight-in-Children_UCM_304054_Article.jsp.
Parker-Pope, T. (2009).The 3 R's? A Fourth Is Crucial, Too: Recess. Ανακτήθηκε στις 20 Μαΐου 2015 απόhttp://www.nytimes.com/2009/02/24/health/24well.html?_r=1&.
Parrish, A. - M., Okely, A. D., Stanley, R. M.&Ridgers, N. D. (2013).The Effect of School Recess Interventions on Physical Activity. Sports Medicine 43(4): 287-299.
Pellegrini, A.D. (1995). School recess and playground behavior: Educational and developmental roles. Albany, NY: State University of New York Press.
Recess: Necessity or Nicety? (n.d.). Ανακτήθηκε στις 30 Μαΐου 2015 από http://www.educationworld.com/a_issues/issues/issues180.shtml
Schools becoming all work and no play. (2001). *The Journal of Physical Education, Recreation& Dance*, 72, 11.
The Crucial Role of Recess in School (2013). POLICY STATEMENT από http://pediatrics.aappublications.org/content/131/1/183.full.pdf+html
Vialet, J. (2013). To Improve School Climate, Examine Recess. Ανακτήθηκε στις 10 Ιουνίου 2015 από http://www.edutopia.org/blog/improve-school-climate-examine-recess-jill-vialet.
Θωΐδης Ι. (2002). Αναθεώρηση της παιδικής ηλικίας σε σχέση με τον ελεύθερο χρόνο: νέα καθήκοντα για την παιδαγωγική επιστήμη. 14ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικής Εταιρείας Κοινωνικής Παιδιατρικής και Προαγωγής της Υγείας «Ελεύθερος χρόνος και παιδί», Θεσσαλονίκη, 40-41.
Καράκιζα, Τ., Κολοκοκτρώνης, Δ. & Τ. Θεοφανέλλης (2011). Εκπαιδευτικό συμβόλαιο: προώθηση της συμμετοχής των μαθητών στη διαμόρφωση και εφαρμογή των κανόνων της σχολικής τάξης. Επιστημονικό περιοδικό «Σύγχρονη Εκπαίδευση» 5: 3-10.
Πέτρου, Σ. &Κ.Κορφιάτης(2015). Οι Σχολικοί Κήποι ως Καινοτόμα Περιβάλλοντα Μάθησης: Το Εκπαιδευτικό Υλικό «Σχολικοί Λαχανόκηποι: Σκέφτομαι-Συνεργάζομαι-Δρω». Περιοδικό για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση:8(53). Ανακτήθηκε στις 7 Ιουνίου 2015 από http://tinyurl.com/ptddmg8.
Σταθοπούλου, Α., Κατριβάνου. Α., Ηλιοπούλου, Μ., Αλεξοπούλου, Α., Βασιλειάδου, Σ. &Μπεράτη, Σ.(2002).Δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου σε παιδιά και εφήβους που νοσηλεύτηκαν στην παιδιατρική κλινική του πανεπιστημίου Πατρών. 14ο

Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικής Εταιρείας Κοινωνικής Παιδιατρικής και Προαγωγής της Υγείας «Ελεύθερος χρόνος και παιδί», Θεσσαλονίκη, 89-90.
Τσίκουλας, Ι., Παύλου, Ε., Βλάχου, Μ., Τεφλιούδη, Ε., Ζαφειρίου, Δ. &Βαργιάμη Ε. (2002). Η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου από τους έλληνες μαθητές και η ενασχόληση τους με συλλογές. Νέα Παιδιατρικά Χρονικά,2:97-103.

Μουσείο -Σχολείο: Η ανάδειξη μίας αμφίδρομης σχέσης μέσα από την καταγραφή-ανάλυση δύο Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης

Ζαχαράτου Ν. Αγγελική
Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ηρακλείου
sxoldra@dide.ira.sch.gr / zacharatou@sch.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία θα ερευνηθούν οι δυνατότητες ανάπτυξης μίας αμφίδρομης σχέσης μουσείου και σχολείου και θα επιχειρηθεί η καταγραφή-ανάλυση μίας εκ των παραμέτρων που την συν-διαμορφώνουν, όπως είναι τα Εκπαιδευτικά Προγράμματα (Ε.Π.) που παρέχουν τα μουσεία. Οι ομοιότητες και οι διαφορές ανάμεσα στους δύο θεσμούς σε επίπεδο σκοπών, περιεχομένου και διδακτικής μεθοδολογίας θα γίνουν με τρόπο κριτικό και μέσα στο πλαίσιο μίας παιδαγωγικής προσέγγισης. Η υλοποίηση δύο Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (Ε.Π.) του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης (Ι.Μ.Κ.), στο πλαίσιο επισκέψεων σχολικών ομάδων κατά το σχολικό έτος 2007-2008, και η επιτόπια καταγραφή-ανάλυσή τους θα μελετηθεί κάτω από το πρίσμα της γενικότερης μουσειακής πολιτικής του Ι.Μ.Κ. και της επίδρασής της στην τοπική κοινωνία (η μορφοποιός δύναμη του μουσείου προς όφελος των νέων ατόμων). Τέλος, η κατάθεση νέων θεμάτων/περιοχών προβληματισμού/συμπερασμάτων ως προς τη βελτίωση της εκπαιδευτικής συμβολής του μουσείου και των Ε.Π. θα εμπλουτίσει το διάλογο σχολείου-μουσείου και θα νοηματοδοτήσει εκ νέου τη σχέση τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Μουσειακή/Εκπαιδευτική πολιτική, Ιστορικά Μουσεία/Ι.Μ.Κ., Εφαρμογές/ Παιδαγωγική/Ε.Π. Ι.Μ.Κ.

Εισαγωγή

«Δεν είναι μόνο για την τέχνη, αλλά για την ίδια τη ζωή που διακηρύσσουμε την εκπαίδευση μέσω της τέχνης» (Read., όπως αναφέρεται στο Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1999). Ένας από τους χώρους που αγκαλιάζει τα έργα τέχνης και του πολιτισμού είναι το μουσείο, ενώ μέσα από τη σχέση του με την εκπαίδευση αναδεικνύει τον κύριο λόγο ύπαρξής του: τη συνεχώς επικείμενη ολοκλήρωση του ανθρώπου και της υπόστασής του μέσα στον κόσμο. Το μουσειακό αντικείμενο στον 21ο αιώνα μελετάται ως πολιτισμικό προϊόν που συνεπάγεται ότι δεν έχει αυτόνομη οντότητα αλλά είναι εξαρτημένο από πολλούς παράγοντες που απαρτίζουν στο σύνολό τους κάποιον πολιτισμό. Το μουσείο παίζει σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια και στην ευαισθησία των νέων ανθρώπων γιατί περιέχει αυθεντικά έργα ως μάρτυρες αλλοτινών εποχών. Η ευαισθητοποίηση του μαθητή στην πολιτιστική κληρονομιά αλλά και η εξοικείωσή του με τις σύγχρονες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης, ωθούν την εκπαιδευτική κοινότητα να διαμορφώσει νέα πρότυπα ανάπτυξης, να αναβαθμίσει την αισθητική αγωγή (επανεξετάζοντας τον τρόπο και τη μέθοδο διδασκαλίας των καλλιτεχνικών μαθημάτων) και τέλος να ορίσει τον κοινό τόπο εκπαίδευσης και πολιτισμού. Αυτό το νέο πλαίσιο αρχών με τις τέχνες να «αντιμετωπίζονται ως μέσον έκφρασης της εσωτερικής ανάγκης του ανθρώπου για σχέση και επικοινωνία με το συνάνθρωπο» (Γερουλάνου, 1985) επιδρά στη φυσιογνωμία του σύγχρονου μουσείου, καθώς αυτό δεν εξετάζεται μόνο «ως μέσο για κατανάλωση και παραγωγή της ιστορικής μνήμης».

Γενικός στόχος της παρούσας εργασίας είναι να καταδειχθεί εάν το μουσείο ως ένα κέντρο έρευνας και ως προνομιακός χώρος της κατανόησης του αντικειμένου της γνώσης (η σχέση του με την Ιστορία) δίνει, μέσα από τα Ε.Π., στους μαθητές αφενός «εργαλεία»

διαπαιδαγώγησης και ψυχαγωγίας και αφετέρου τη δυνατότητα «αφού [οι έφηβοι] ενδιαφερθούν, να χαρούν, ώστε να προχωρήσουν προς το περιεχόμενο της δεύτερης κοινής επιδίωξης [μουσειοπαιδαγωγών και εκπαιδευτικών] που είναι η δημιουργία, η ενεργοποίηση και η συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες που προτείνει το μουσείο» (op. cit.). Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα προέκυψε κατόπιν αιτήματος της Υπευθύνου Πολιτιστικών Θεμάτων (Π.Θ.) της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ηρακλείου κατά το σχολικό έτος 2007-2008 προς τη μουσειοπαιδαγωγό του Ι.Μ.Κ. για παρακολούθηση και αποτίμηση δύο Ε.Π. στο πλαίσιο της συνεργασίας των δύο φορέων. Τα προς μελέτη Ε.Π. που επιλέχτηκαν σχεδιάστηκαν από το ΙΜΚ βάσει συγκεκριμένου πλαισίου αναφοράς που είναι οι μόνιμες εκθέσεις του για τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και τον Ν. Καζαντζάκη, διευκολύνοντας την εισαγωγή των μαθητών αφενός στην επιστημολογική ιδιαιτερότητα της Ιστορίας με τη χρήση υλικών μαρτυριών και αφετέρου στην καλλιέργεια ουσιαστικής λογοτεχνικής γνώσης με τη χρήση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων.

Τα τοπικά ιστορικά μουσεία και ο ρόλος τους

Τα τοπικά ιστορικά μουσεία παρουσιάζουν την εξέλιξη μιας συγκεκριμένης πόλης και τείνουν να γίνουν ένα είδος τοιχογραφίας (οικονομικά και κοινωνικά στοιχεία του παρελθόντος-συνολική ιστορία). «Η κατανόηση του συνόλου», όπως υποστηρίζει ο Herbst, (όπως αναφέρεται στο Καμπούρη-Βαμβούκου, 1985), «γίνεται όχι μόνο με ορθολογικό τρόπο παρουσίασης και διασύνδεσης γεγονότων και χρονολογιών, αλλά και με γενική και σαφή αισθητική θεώρηση». Επίσης, ο Herbst θεωρεί ως θεμελιώδη στοιχεία των μουσείων αυτών: «α) τη χρήση της ιστορικής επιστήμης, β) τη συλλογή και σπουδή των αντικειμένων, γ) την αισθητική και εκπαιδευτική παρουσίασή τους». Επομένως, το ιστορικό μουσείο αποτελεί το ίδιο κέντρο εκπαίδευσης, αισθητικής καλλιέργειας και γενικής μόρφωσης και παρέχει ευκαιρίες για όσο το δυνατό μεγαλύτερη ποικιλία υποκειμενικών-συναισθηματικών προσεγγίσεων του εθνικού ή τοπικού πολιτισμού. Συγκεκριμένα, το Ιστορικό Μουσείο Κρήτης (Ι.Μ.Κ.), καθώς και η Εταιρία Κρητικών Ιστορικών Μελετών (Ε.Κ.Ι.Μ.) που ιδρύθηκαν το1951 και έχουν μη κερδοσκοπικό χαρακτήρα, σκοπός τους είναι η στήριξη και προαγωγή των κρητολογικών (αρχαιολογικών, ιστορικών, εθνογραφικών, φιλολογικών) σπουδών από τους πρώτους χριστιανικούς χρόνους και εντεύθεν. Μικροί σχετικά πολιτιστικοί οργανισμοί όπως είναι το Ι.Μ.Κ., αν και προχωρούν στη δημιουργία πολιτιστικών προϊόντων και υπηρεσιών προς αύξηση των εισοδημάτων, φροντίζουν να μην παραμερίσουν τη δική τους σφραγίδα και ποιότητα. Τα Ε.Π., με φορέα υλοποίησης και χρηματοδότησης την Ε.Κ.Ι.Μ., οι ανοικτές στο κοινό ξεναγήσεις των περιοδικών εκθέσεων και των μόνιμων συλλογών καθώς και η συχνή διοργάνωση διαλέξεων ενισχύουν σημαντικά την προσπάθεια σύνδεσης του Ι.Μ.Κ. με την τοπική κοινωνία.

Τα Ε.Π. των σχολείων και των μουσείων

«Αν δεχτούμε την εκπαιδευτική πραγματικότητα ως κοινωνική δράση, η οποία αναλαμβάνει την εκδίπλωση των δυνατοτήτων του αναπτυσσόμενου ανθρώπου, ο τρόπος με τον οποίο αυτή εκφράζεται, ως εκπαιδευτικό σύστημα, διαπλέκεται με το νόημα που η ίδια αποδίδει στον εαυτό της και τον κόσμο» (Δανασσής-Αφεντάκης, όπως αναφέρεται στο Μπαγάκης, 2001). Τα Ε.Π. των σχολείων, ως οργανωτικά σχήματα, επιτρέπουν την επικοινωνία του εκπαιδευτικού συστήματος με το περιβάλλον (αν αγκαλιάσουν την καινοτομία και τις επιστημολογικές και φιλοσοφικές αναζητήσεις). «Οι διαδικασίες για την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού ρόλου του μουσείου στην Ελλάδα είναι συχνά ταυτόσημες με το σχεδιασμό και την υλοποίηση Ε.Π., που απευθύνονται σε οργανωμένες ομάδες επισκεπτών π.χ. σχολικές τάξεις (περιοριστική οπτική της μουσειοπαιδαγωγικής)» (Νικονάνου, 2004). Ωστόσο, μία από τις πολλές εκπαιδευτικές λειτουργίες του μουσείου, όπως η εκθεσιακή διαμόρφωσή του, καθορίζει επίσης τα είδη της εκπαιδευτικής παρέμβασης και θεώρησης του γενικότερου εκπαιδευτικού γεγονότος που συντελείται μέσα

στο μουσείο. Επίσης, οι υπεύθυνοι των μορφωτικών στόχων κάθε μουσείου, το μουσείο ως «ένας σταθερός και ανεξάρτητος χώρος μάθησης, ψυχαγωγίας και δημιουργίας» (op. cit.), δίνουν ιδιαίτερη έμφαση τόσο στην εκπαιδευτική του διάσταση όσο και στην αποτελεσματική επικοινωνία του με το κοινό.

Τα Ε.Π. των μουσείων μπορούν να δώσουν «στα παιδιά περισσότερη ελευθερία και δυνατότητες να εξερευνήσουν, να πειραματιστούν, να συγκρίνουν, να αξιολογήσουν, και να αναζητήσουν εναλλακτικές λύσεις, σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ότι επιτρέπει το σχολικό πρόγραμμα» (Γλύτση κ.συν, 2002). Ωστόσο, η επίσκεψη ενός σχολείου στο μουσείο και η παρακολούθηση Ε.Π. πρέπει να πείσει τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό ότι: α) ωφελεί τη διαδικασία της μάθησης και της αγωγής, β) απευθύνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, γ) ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράσουν τα δικά τους συναισθήματα, δ) ωθεί τους μαθητές στη δράση και διευκολύνει την ελευθερία έκφρασής τους και ε) ενθαρρύνει τη δική τους έρευνα.

Οργάνωση, σχεδιασμός, σκοποί και στόχοι των Ε.Π.

Ο σχεδιασμός ενός Ε.Π. πρέπει να λάβει υπόψη του: α) τις πολιτισμικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες του κοινού, «το άτομο-επισκέπτης και το εκθεσιακό αντικείμενο που θα προβάλλει το είδος της συλλογής» (Σκαρπιά-Χόιπελ, 2007), β) τις αντιλήψεις για την ενσωμάτωση της υποκειμενικής οπτικής της συλλογικής μνήμης και της άμεσης μαρτυρίας στο μουσειολογικό σχεδιασμό, γ) τις νέες μαθητοκεντρικές και συμμετοχικές διαδικασίες της εκπαιδευτικής πράξης, δηλαδή την κατανόηση από το μαθητή της σημασίας των πραγμάτων και την καλλιέργεια από τον εκπαιδευτικό της ικανότητας αναστοχασμού και δ) τις νέες τεχνικές της μουσειοπαιδαγωγικής πρακτικής, όπως η διαρκής αναζήτηση εμπειριών των μουσειακών εκπαιδευτών και προσπάθεια εκλαΐκευσης της γνώσης σε αρμονία με την ακαδημαϊκή εγκυρότητα και την ουσία της εκπαιδευτικής διάστασης του προτεινόμενου Ε.Π. Επίσης, τα Ε.Π. πρέπει να αξιοποιούν τις πολλαπλές δυνατότητες που παρέχει το μουσειακό περιβάλλον και γενικότερα ο υλικός πολιτισμός για την επανασύνδεση των νέων με την υλικότητα των πραγμάτων και τη δόμηση ουσιαστικής γνώσης με βάση τις πολύπλευρες, εναλλακτικές, βιωματικές, διαθεματικές και διαπολιτισμικές κριτικές προσεγγίσεις της πραγματικότητας.

Σύμφωνα με την Τζιαφέρη, 2005, «ακολουθώντας την ταξινόμηση των διδακτικών στόχων σε γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς από την επιστήμη της Παιδαγωγικής, οι υπεύθυνοι των Ε.Π. διακρίνουν γνωστικούς και κοινωνικοσυναισθηματικούς», ενώ «οι σκοποί των Ε.Π. μπορούν να συνοψιστούν σε αδρές γραμμές: στην εξοικείωση με το μουσείο ως θεσμό, στην εξοικείωση με το μουσείο ως συγκεκριμένο χώρο και με τα αντικείμενά του, στην ψυχαγωγία, στην ενεργητική μάθηση, στην επανάληψη της επίσκεψης, στην αλλαγή στάσεων απέναντι στα μνημεία του κοινωνικού και του φυσικού περιβάλλοντος».

Η ανάγκη προώθησης και ανάπτυξης των Ε.Π. άπτεται τόσο της θέλησης του εκάστοτε μουσειακού οργανισμού για συμμετοχικό σχεδιασμό, αξιοποίηση νέων δεδομένων και καλών πρακτικών που προκύπτουν μέσα από τη συνεργασία με την τοπική εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και της εκπαιδευτικής κοινότητας να διερευνήσει τρόπους θεμελίωσης σταθερών διεπιστημονικών συνεργασιών με το μουσείο, να επιμορφωθεί και να εξοικειωθεί με τα απαραίτητα εργαλεία προσέγγισης της μουσειακής αγωγής.

Τρόποι βελτίωσης της εκπαιδευτικής συμβολής του μουσείου

Η τάση για ανανέωση των Ε.Π., σε συνδυασμό με το νέο τρόπο εργασίας στα σχολεία (διαθεματικότητα) και τις δυνατότητες σύνδεσης του «Νέου Μουσείου» του 21ου αιώνα με το «Μεταρρυθμιστικό Σχολείο», θα δώσει αποτελέσματα εάν γίνει κατανοητό:

- από όλα τα μέλη της κοινωνίας πως «ένα μουσείο ή μορφωτικός χώρος είναι ένας τόπος όπου κάθε μέλος της κοινότητας μπορεί να επανέρχεται και να αντλεί πληροφορίες κατά τη διάρκεια όλης του της ζωής» («Άλκηστις, 1995),
- πως ανεξάρτητα από αναλυτικά προγράμματα, υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου κ.ά. ο εκπαιδευτικός παίζει ρόλο καταλύτη (κυρίως στο πριν/μετά την επίσκεψη, γι' αυτό κάθε μουσείο θα πρέπει να διανείμει έντυπο υλικό/τετράδια εργασίας/φυλλάδια στα σχολεία με την έναρξη της σχολικής χρονιάς και να ενημερώνει ανά τακτά διαστήματα για τις υπηρεσίες και τις δραστηριότητες που παρέχει),
- πως μέσα στο μουσειακό περιβάλλον πρέπει να αποσαφηνιστούν ο ρόλος του μαθητή, του εκπαιδευτικού, του ερμηνευτή, του επιμελητή, του καλλιτέχνη, και να οριστούν με ακρίβεια οι επιδιωκόμενοι στόχοι (βραχυπρόθεσμοι /μακροπρόθεσμοι) από όλους τους εμπλεκόμενους,
- πως κατά τη διάρκεια του Ε.Π. πρέπει να ευνοηθεί η «διαπροσωπική» επικοινωνία και λιγότερο η «δομική, εργαλειακή και εκφραστική» (Δάλκος, 2000), και να αναζητηθούν τρόποι πρόσκαιρης «συνοχής» της ομάδας (βασικό στοιχείο του «ηθικού» και «δυναμισμού» που θα επιδείξει κατά τη διάρκεια του Ε.Π.),
- πως τα Ε.Π. και οι επισκέψεις στα μουσεία πρέπει να δίνουν περιθώρια στο μαθητή όχι μόνο για ανάπτυξη των μηχανισμών της δημιουργικότητας του αλλά κυρίως για σύνδεσης με τη ζωή του ίδιου, τις μνήμες, τις αξίες του (ώστε μετά να δημιουργήσει ο μαθητής το «προσωπικό μουσείο» του, σύμφωνα με τον Malraux, να αναπτύξει τη «μουσειοφιλία», την αγάπη για τις τέχνες κ.ά.),
- πως η πολιτεία πρέπει να εξασφαλίσει μια αξιοπρεπή χρηματοδότηση στα μουσεία (εθνικά/ιδιωτικά), ώστε αυτά να έχουν τη δυνατότητα να ασκήσουν την εκπαιδευτική τους πολιτική με αποτελεσματικότητα και νέα δυναμική.

Δύο Ε.Π. του Ι.Μ.Κ.: α) **«**Νίκος Καζαντζάκης, ένας ταξιδευτής σε τόπους» και β) «Ιδέες και Μαρτυρίες ενός πολέμου»

Τα Εκπαιδευτικά Προγράμματα του Ι.Μ.Κ. πραγματοποιούνται από την Φανή Καμπάνη, ειδική μουσειοπαιδαγωγό, και προσφέρονται εντελώς δωρεάν στους μαθητές από την Ε.Κ.Ι.Μ. Η διάρκεια κάθε προγράμματος είναι περίπου μιάμιση ώρα, ενώ οι επισκέψεις γίνονται σε προσυμφωνημένες ημέρες και ώρες (Δευτέρα, Τρίτη, Πέμπτη και Παρασκευή στις 9.15΄ και στις 11.00΄**).** Ο αριθμός των μαθητών που συμμετέχουν έχει ορισθεί στους είκοσι πέντε κατά ανώτατο όριο (ένα τμήμα ανά πρόγραμμα). «Ο Διευθυντής του Ι.Μ.Κ., Αλέξης Καλοκαιρινός, έχει την τελική ευθύνη για την έγκριση ενός προγράμματος» (όπως μας ανέφερε η μουσειοπαιδαγωγός του Ι.Μ.Κ., Φανή Καμπάνη, σε προσωπική συνέντευξη στις 18-03-2008), ενώ «δεν υπάρχει μακροπρόθεσμος σχεδιασμός και λόγω περιορισμένων οικονομικών δυνατοτήτων». Η πρόθεση του Διευθυντή και των επιμελητών των συλλογών/εκθέσεων του Ι.Μ.Κ. καθώς και των αντίστοιχων Ε.Π. είναι, σύμφωνα με την κα Καμπάνη (op. cit.), «να αποφευχθεί ο φολκλορισμός και ο τοπικισμός», για παράδειγμα ο Καζαντζάκης στο αντίστοιχο Ε.Π. εμφανίζεται ως «ταξιδευτής του κόσμου», δηλαδή επιχειρείται η «οικουμενική μνήμη» μέσα από την πληθώρα των «τόπων» βάσει των οποίων ο συγγραφέας διαμόρφωσε τη βασική ιστορική του αντίληψη, καθόρισε τη δράση του και θεμελίωσε το πολυσχιδές έργο του.

Πραγματοποιήσαμε δύο επισκέψεις στο Ι.Μ.Κ. κατά τις οποίες παρακολουθήσαμε με μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου τα Ε.Π.: α) **«**Νίκος Καζαντζάκης, ένας ταξιδευτής σε τόπους» και β) «Ιδέες και Μαρτυρίες ενός πολέμου» αντίστοιχα**.** Στόχος των επισκέψεών μας ήταν να καταγράψουμε: α) τις παιδαγωγικές πρακτικές των στελεχών του μουσείου, β) τις παρεμβάσεις των υπεύθυνων καθηγητών, γ) την οργάνωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και δ) την αποτίμηση-αξιολόγηση των Ε.Π. (σύντομη συνομιλία με τη φιλόλογο του 10^{ου} Λυκείου και αναλυτική συζήτηση-αποτίμηση με τη μουσειοπαιδαγωγό μετά την ολοκλήρωση των δύο Ε.Π.), ώστε να καταθέσουμε παρατηρήσεις και επισημάνσεις προς τη μουσειοπαιδαγωγό ως προς την εφαρμογή τους.

Στην πρώτη μας επίσκεψη, που πραγματοποιήθηκε στις 18-03-2008, καταγράψαμε το Ε.Π. «Νίκος Καζαντζάκης, ένας ταξιδευτής σε τόπους». Το συγκεκριμένο Ε.Π. απευθύνεται σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου και στις Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις του Δημοτικού και σχεδιάστηκε από τη μουσειοπαιδαγωγό, Φανή Καμπάνη, και τον Επιμελητή Ιστορικών Συλλογών, Αγησίλαο Καλουτσάκη, σε διαφορετικές εκδοχές προκειμένου να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες διαφορετικών ηλικιών. Σκοπός του προγράμματος, τόσο μέσα από την ξενάγηση στη μόνιμη Συλλογή του Ι.Μ.Κ. (αναπαράσταση του γραφείου του Καζαντζάκη στη γαλλική Αντίπολη και προσωπικά είδη του, προθήκες με χειρόγραφά του, πρώτες εκδόσεις και μεταφράσεις έργων του) και μετά από σύντομη περιήγηση στην περιοδική έκθεση «Νίκος Καζαντζάκης: Ταξιδεύοντας με φως και με σκοτάδι» (γραφιστικές συνθέσεις, πολυεδρική εικαστική βιντεοεγκατάσταση, φωτεινή περίμετρος με πρωτότυπα ψηφιοποιημένα χαρακτικά), όσο και μέσα από εκπαιδευτικές δραστηριότητες (στο χώρο του αμφιθεάτρου) είναι: να γνωρίσουν οι μαθητές βιωματικά (με εκπαιδευτικές προτάσεις του φυλλαδίου που μοιράστηκε σε κάθε μαθητή, προβολές, ηχητικά ντοκουμέντα, απτικές οθόνες με ηλεκτρονική πληροφορία για τη ζωή και το έργο του και συζήτηση) την πολυδιάστατη προσωπικότητα του συγγραφέα, διανοούμενου, κοσμοπολίτη, ταξιδευτή Νίκου Καζαντζάκη. Το πρόγραμμα, πέρα από την σκιαγράφηση του ίδιου του συγγραφέα, θέτει ως στόχο τη γνωριμία των μαθητών με τα ιστορικό-κοινωνικά συμφραζόμενα της εποχής μέσα στην οποία ζει και εμπνέεται ο συγγραφέας και δείχνει την επιρροή που άσκησε το έργο του Νίκου Καζαντζάκη σε άλλους δημιουργούς. Απώτερη φιλοδοξία του συγκεκριμένου Ε.Π. είναι να ενθαρρύνει τους μαθητές-επισκέπτες στο να μελετήσουν συστηματικότερα το συγγραφικό έργο του Νίκου Καζαντζάκη.

Σχολείο: 10ο Γυμνάσιο Ηρακλείου, τάξη: Γ΄, αριθμός μαθητών: είκοσι δύο (φορούν αυτοκόλλητες ετικέτες με τα ονόματά τους), συνοδοί καθηγητές: δύο (φιλόλογος, γυμναστής), συνολικός χρόνος παραμονής στο μουσείο: δύο ώρες.

Παρατηρήσεις κατά την εφαρμογή του Ε.Π.: 1) Η Κακούρου-Χρόνη, 2005, επισημαίνει ότι «η διαθεματική σύνδεση Ε.Π. και σχολικών μαθημάτων μπορεί να αποτελέσει εναλλακτική πρόταση της διδακτικής/μαθησιακής πρακτικής αρκεί να μην απομακρύνεται χρονολογικά από τη διδασκαλία της αντίστοιχης ενότητας του βιβλίου *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*». Στην περίπτωσή μας οι μαθητές είχαν μελετήσει τον Καζαντζάκη πριν από δύο μήνες, 2) ο έγκαιρος προγραμματισμός της επίσκεψης είναι αποκλειστική ευθύνη του διδάσκοντα καθηγητή, ενώ απαιτείται και η συνεργασία του μουσείου για εξεύρεση λύσης (μας επισημάνθηκε από τη φιλόλογο η αδυναμία των διοργανωτών να βρεθεί ημερομηνία παρακολούθησης του Ε.Π. που θα ήταν σε μικρή χρονική απόσταση από την αντίστοιχη διδακτική ενότητα), 3) η συζήτηση, μετά τις δραστηριότητες στο χώρο του αμφιθεάτρου, στην οποία συμμετείχαν μόνο έξι μαθητές, «λοξοδρόμησε» και περιορίστηκε στην ισχνή παρουσία των πνευματικών ανθρώπων στα Μ.Μ.Ε. σήμερα και στην εν γένει στην προσφορά τους στο σύγχρονο πολιτισμό, ενώ η συζήτηση εξ ορισμού προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή μεγάλου μέρους των μαθητών, 4) η μουσειοπαιδαγωγός δεν κατένειμε σωστά τον προβλεπόμενο χρόνο, με συνέπεια τη βιαστική ξενάγηση των μαθητών στην περιοδική έκθεση του Ι.Μ.Κ., 5) η υπεύθυνη καθηγήτρια ήταν αδιάφορη σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος και δεν κατέθεσε το φύλλο αξιολόγησης του Ε.Π. με το πέρας υλοποίησης του προγράμματος.

Σχόλια υπεύθυνης καθηγήτριας: η φιλόλογος, στη σύντομη συνομιλία που είχαμε μαζί της, δήλωσε «πως περίμενε το Ε.Π. περισσότερο βιωματικό» επισημαίνοντας ότι οι μαθητές παρέμειναν καθισμένοι στο πάτωμα περίπου μία ώρα, ότι οι οθόνες αφής αντιστοιχούσαν σε μεγάλο αριθμό μαθητών, ενώ τα διαδραστικά παιχνίδια δεν προσείλκυσαν, λόγω ευκολίας, μαθητές αυτής της ηλικιακής βαθμίδας. Επίσης, τόνισε ιδιαίτερα «το υψηλό κόστος μεταφοράς των μαθητών, τέσσερα ευρώ ανά μαθητή, ενώ μας είπε πως δεν είχε κάνει καμία προετοιμασία στο σχολείο, ούτε φρόντισε να εξοικειώσει τους μαθητές της π.χ. πλοήγηση στο δικτυακό τόπο του Ι.Μ.Κ. όπου υπάρχει αναλυτικός οδηγός, διαγράμματα των αιθουσών, περιγραφή και γενικές οδηγίες σχετικά με τα Ε.Π., καθώς και

δραστηριότητες για το πριν και το μετά κάθε προγράμματος (αν και ήταν η πρώτη φορά που επισκέπτονταν το συγκεκριμένο μουσείο).

Επισημάνσεις της Υπευθύνου Π.Θ. προς τη μουσειοπαιδαγωγό.: 1) το συγκεκριμένο πρόγραμμα, αν και καθοδηγούμενο και οργανωμένο κατά αποκλειστικότητα από την ομάδα συνεργατών του Ι.Μ.Κ., καθώς εντάχθηκε στο γενικότερο εορτασμό του 2007 για τα πενήντα χρόνια από το θάνατο του Καζαντζάκη, θα έπρεπε να έχει εξασφαλίσει τη συνεργασία και άλλων φορέων όπως των Δήμων Ηρακλείου και Ν. Καζαντζάκη, του Μουσείου Ν. Καζαντζάκης, της Ένωσης Φιλολόγων Ν. Ηρακλείου, του τοπικού παραρτήματος της ΔΕΦΝΚ, σχολείων, των υπευθύνων Πολιτιστικών Θεμάτων των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, καλλιτεχνών (εικαστικών, θεατρολόγων) κ.ά., ώστε να αντανακλά τις προτιμήσεις/ενδιαφέροντα των μαθητών, 2) το μουσείο δεν έχει διανείμει στα σχολεία αναλυτικό ενημερωτικό έντυπο υλικό σχετικά με το Ε.Π., ενώ η συνολική παρουσίαση των Ε.Π. του Ι.Μ.Κ. και η ανοικτή στους εκπαιδευτικούς, κατόπιν αιτήματός μας, ξενάγηση στην έκθεση πραγματοποιήθηκε μόνο μια φορά (08-12-2007) με μικρό αριθμό συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, 3) δεν ακολούθησε απολογιστική συζήτηση με τη λήξη του Ε.Π. με τους εμπλεκόμενους, ούτε έγινε απόπειρα καταγραφής των αντιδράσεων/σχολίων των μαθητών εκ μέρους της μουσειοπαιδαγωγού, π.χ. δεν βιντεοσκόπησε ή δεν ηχογράφησε τη συνάντηση και δεν συζητήθηκαν καθόλου οι προτάσεις για επέκταση του Ε.Π. μέσα στη σχολική τάξη, ωστόσο, υπάρχουν δραστηριότητες στο φυλλάδιο και στο δικτυακό τόπο του Ι.Μ.Κ., 4) η μουσειοπαιδαγωγός εξάντλησε το γνωστικό πεδίο (ενσωμάτωση γνώσεων: π.χ. κίνημα του αισθητισμού), αν και διέθετε περιορισμένο χρόνο, χωρίς να προκαλέσει συναισθηματική εμπλοκή της ομάδας (βέβαια αυτό είναι σχεδόν ακατόρθωτο εάν δεν έχει προηγηθεί επίσκεψη του υπεύθυνου καθηγητή στο μουσείο και περιγραφή των αναγκών της ομάδας-στόχου στους σχεδιαστές του Ε.Π.).

Αξιολόγηση Ε.Π.: 1) ο μεγάλος αριθμός μαθητών δεν επέτρεψε τη διαπροσωπική επικοινωνία του εμψυχωτή μαζί τους, ενώ δεν υπάρχει τρόπος να ελεγχθεί κατά πόσο το Ε.Π. «αύξησε την κριτική ικανότητα των μαθητών και δημιούργησε ευνοϊκές συνθήκες αισθητικής/ιστορικής/λογοτεχνικής σπουδής και έρευνας στο νεανικό κοινό» (Hooper-Greenhill, 1994), ενίσχυσε δηλαδή τη διαθεματικότητα, 2) οι μαθητές, μετά την ολοκλήρωση του Ε.Π., έδειξαν απροθυμία να απαντήσουν στις ερωτήσεις μας, 3) η υπεύθυνη καθηγήτρια δεν έστειλε το φύλλο αξιολόγησης στο Ι.Μ.Κ. από το σχολείο, όπως είχε δεσμευτεί πριν την αναχώρηση της ομάδας, γεγονός που δεν μας δίνει, εκτός από τον προφορικό σχολιασμό, συγκεκριμένα στοιχεία για την «ωφέλεια» συμμετοχής των μαθητών στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, 4) η αξιολόγηση του Ε.Π. είναι ποσοτική και αφορά αποκλειστικά στον αριθμό των επισκεπτών ανά πρόγραμμα (αν και στο φύλλο αξιολόγησης περιλαμβάνονται ερωτήσεις προς τους εκπαιδευτικούς που θα μπορούσαν να επιφέρουν αλλαγές ή βελτιώσεις στα προσφερόμενα Ε.Π. του Ι.Μ.Κ.

Στη δεύτερη επίσκεψή μας στο μουσείο, στις 28-03-2008, καταγράψαμε το Ε.Π. **«**Μαρτυρίες ενός πολέμου**»**, το οποίο απευθύνεται σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου, στην Α΄ τάξη του Λυκείου και στις Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις του Δημοτικού. Το πρόγραμμα σχεδιάσθηκε από τον επιμελητή Νεότερης Ιστορίας, Κωστή Μαμαλάκη, και τη μουσειοπαιδαγωγό, Φανή Καμπάνη. Για την υλοποίηση του προγράμματος αξιοποιείται η υφιστάμενη περιοδική έκθεση Αποσπάσματα, 1940-1945. Σκοπός του προγράμματος είναι να αποκτήσουν οι μαθητές έγκυρη γνώση και σαφή επίγνωση για την περίοδο του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου στην Κρήτη (Πόλεμος του '40, Μάχη της Κρήτης, Κατοχή και Αντίσταση). Με αρωγό και άξονα τα αντικείμενα που εκτίθενται, καθώς και μέσα από ντοκουμέντα ήχου και εικόνας οι μαθητές ανακαλύπτουν μία άλλη πλευρά του πολέμου. Οι μαρτυρίες των ανθρώπων που βίωσαν τα γεγονότα ξεδιπλώνουν με τρόπο άμεσο την θηριωδία μιας πολεμικής σύγκρουσης και οι μαθητές μέσω κατευθυντήριων ερωτήσεων, δραστηριοτήτων και παιχνιδιών, καλούνται να εκφράσουν προβληματισμούς και διαπιστώσεις για τις καταστροφές και τα προβλήματα που προκαλεί μια πολεμική σύγκρουση καθώς και τις

επιπτώσεις στον άμαχο πληθυσμό. Επιπλέον, αυτοί παροτρύνονται να συνεχίσουν την έρευνά τους στο σχολικό, οικογενειακό και φιλικό τους περιβάλλον, καταγράφοντας προσωπικές μαρτυρίες και εντοπίζοντας χώρους και αντικείμενα σχετικά με τα ιστορικά γεγονότα.

Σχολείο: 10ο Γενικό Λύκειο Ηρακλείου, τάξη: Α΄, αριθμός μαθητών: τριάντα (φορούν αυτοκόλλητες ετικέτες με τα ονόματά τους), συνοδοί καθηγητές: δύο (φιλόλογος, φυσικός), συνολικός χρόνος παραμονής στο μουσείο: δυόμιση ώρες.

Παρατηρήσεις κατά την εφαρμογή του Ε.Π.: 1) η φιλόλογος συμπλήρωσε με προθυμία το φύλλο αξιολόγησης στο οποίο ανέφερε ότι «θα ήταν καλύτερο να υπάρχει περισσότερη κίνηση και δράση για να μην «βαριούνται» τα παιδιά και ότι ο χωρισμός σε ομάδες τα ενεργοποιεί περισσότερο», 2) η υπεύθυνη εκπαιδευτικός είχε προετοιμάσει τους μαθητές πριν την επίσκεψη στο Ι.Μ.Κ. με πλοήγηση στο δικτυακό τόπο του Ι.Μ.Κ. και φύλλο εργασίας με ερωτηματολόγιο, 3) η φιλόλογος, μετά το Ε.Π., θα δείξει στους μαθητές στο σχολείο και σε σύντομο χρονικό διάστημα ένα cd-rom για τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και κατόπιν αυτοί θα συμπληρώσουν ένα φύλλο εργασίας, 4) η παρουσία του επιμελητή της έκθεσης, κου Μαμαλάκη, κατά τη διάρκεια του Ε.Π. βοήθησε τη διαδικασία, καθώς οι παρεμβάσεις του είχαν επεξηγηματικό χαρακτήρα.

Συνέντευξη Υπευθύνου Π.Θ. με μαθητές: Μια ομάδα οκτώ μαθητών μαζί με τη φιλόλογο δέχτηκαν να μας παραχωρήσουν μια σύντομη συνέντευξη όπου προέκυψαν τα εξής: Σε επίπεδο δραστηριοτήτων θα χρησιμοποιήσουν το εκπαιδευτικό υλικό του Ε.Π. για τη μελλοντική επετειακή γιορτή και παράλληλα θα προσπαθούσαν να συλλέξουν μαρτυρίες από τα συγγενικά τους πρόσωπα (μάλιστα ένας μαθητής μας είπε για τις άθλιες συνθήκες μετακίνησης της οικογένειας του πατέρα του από τα Ανώγεια στο Πάνορμο). Σε επίπεδο στοχοθεσίας μας είπαν πως διευκρίνισαν κάποια σημεία του αντίστοιχου κεφαλαίου της Ιστορίας (κυρίως για τη Μάχη της Κρήτης, την οργάνωση του στρατού, τις συνθήκες πολέμου) και πως κατανόησαν την αξία της συνεργασίας των λαών (στρατιώτες της Κοινοπολιτείας). Σε επίπεδο επικοινωνίας υπήρξε θετική στάση των μαθητών (αν και έκαναν θόρυβο) και σε αυτό συντέλεσε ενδεχόμενα η γνωριμία της φιλολόγου με τη μουσειοπαιδαγωγό (ήταν καθηγήτριά της στο φροντιστήριο).

Αξιολόγηση Ε.Π.: Η γενική εντύπωση ήταν πως οι μαθητές δεν αντιμετώπισαν το Ε.Π. ως απώλεια χρόνου, ενώ υπήρξε και έντονη «συναισθηματική φόρτιση» (στην ανάγνωση επιστολών από το μέτωπο και στις αναφορές στα δεινά του άμαχου πληθυσμού). Το συγκεκριμένο Ε.Π. θα δώσει τη δυνατότητα στην εκπαιδευτικό να συνδέσει το Ε.Π. του μουσείου με το διδακτικό της αντικείμενο. Τέλος, οι μαθητές θα επισκεφθούν το Ι.Μ.Κ. στο μέλλον, όπως μας δήλωσαν οι ίδιοι.

Συνολική Αποτίμηση των δύο Ε.Π. .: Η συζήτηση-αξιολόγηση με τη μουσειοπαιδωγό δεν εξ-υπηρέτησε τόσο τον αναστοχασμό σχετικά με τις αρχές, τους στόχους και τη μεθοδολογία των συγκεκριμένων Ε.Π., καθώς αυτά σχεδιάζονται από το Ι.Μ.Κ. χωρίς την συνεργασία εκπαιδευτικών, όσο κυρίως την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης με το μουσείο και την επίλυση τυχόν πρακτικών ζητημάτων που συνοδεύουν παρόμοιες εκπαιδευτικές εξορμήσεις. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης αναδύθηκαν προβληματισμοί και από τις δύο πλευρές που αφορούσαν: 1) στην παροχή ευκαιριών για μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών, ώστε αυτοί να μπορούν να εκφράζουν ιδέες και απόψεις και να εξωτερικεύουν προσωπικά συναισθήματα, 2) σε θέματα σύνδεσης του χθες με το σήμερα μέσα από την τοπικότητα και τη μονοθεματικότητα των συγκεκριμένων Ε.Π., 3) στην ορθολογικότερη αξιοποίηση του χρόνου που διατίθεται για τα Ε.Π., 4) στη μεγαλύτερη συνάφεια με αντίστοιχες θεματικές ενότητες που διδάσκονται οι μαθητές στο σχολείο, 5) στην προσαρμογή των Ε.Π. στις ανάγκες-απαιτήσεις διαφορετικών μαθητικών κοινών (η συνάντηση με το εκάστοτε κοινό είναι αυτή που κάθε φορά θα καθορίσει το αποτέλεσμα), 6) στη δημιουργία συνθηκών αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές και τους άλλους επισκέπτες, 7) στη διερεύνηση τυχόν αλλαγής στάσης και αντίληψης από την πλευρά των

μαθητών (με φύλλα αξιολόγησης) ως προς το τι είναι μουσείο και εάν και κατά πόσο αυτό έγινε πιο «φιλικό» μετά την επίσκεψή τους εκεί.

Συμπεράσματα

Μετά τη δεκαετία του 1980 ιδιωτικά και εθνικά μουσεία ανέπτυξαν Ε.Π. για μία πιο οργανωμένη επαφή με τις σχολικές τάξεις με αποτέλεσμα να δώσουν νέα διάσταση στη σχέση σχολείου-μουσείου. Ο σχεδιασμός και η οργάνωση των Ε.Π. στηρίχτηκε στις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και θεωρίες της μάθησης ώστε να οδηγήσουν αφενός το νεανικό κοινό σε μια νέα «μουσειακή εμπειρία» και μουσειακή αντίληψη και αφετέρου τους εκπαιδευτικούς να αντλήσουν έμπνευση για να δομήσουν τις δικές τους μουσειακές προσεγγίσεις. Η επιτυχία των Ε.Π. είναι συνυφασμένη με το κατά πόσο επιτρέπουν στους μαθητές να «δρουν» στα αντικείμενα και να δημιουργούν ελεύθερα. Ωστόσο, τα Ε.Π. πρέπει να γίνουν οι διαμεσολαβητές μεταξύ της δομημένης και προγραμματισμένης ύλης του σχολείου και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που είναι το ζητούμενο στη σύγχρονη Παιδαγωγική, ενώ θα πρέπει να συσχετίσουν γόνιμα παρελθόν (η «επινόηση του παρελθόντος», σύμφωνα με τον Hobsbawn) και παρόν (να μπορούν να αναφέρονται στην πολιτική/κοινωνική επικαιρότητα, «χωρίς να διατηρούν χαρακτήρα επικαιρικό» (Κακούρου-Χρόνη, 2006) και να προβάλλουν τη συναναφορά διαλογισμού και πράξης, ιδεών και εφαρμογών. Τα Ε.Π. πρέπει να συνοδεύονται από εργαστήρια (η εμπειρία των Παιδικών Μουσείων), ώστε αφενός να παραταθεί ο χρόνος παραμονής της ομάδας στο χώρο του μουσείου (με ελεύθερη επιλογή των «πεδίων γνώσης») και αφετέρου να μπορούν να προγραμματιστούν επιπλέον δραστηριότητες (να έχουν τη δυνατότητα να ανατρέξουν στα εκθέματα που τους κίνησαν το ενδιαφέρον γιατί κάθε παιδί διαφοροποιείται ως προς το ρυθμό αφομοίωσης της «ύλης»). Τα Ε.Π. θα πρέπει να «συντάσσονται» από διεπιστημονικές ομάδες και να έχουν εξασφαλίσει τη συνεργασία ειδικών, εξωτερικών συνεργατών, φορέων, επιστημονικών ενώσεων κ.ά., ώστε να επιτευχθεί η ολιστική προσέγγιση της γνώσης. Επίσης, θα πρέπει να συνοδεύονται από μουσειοσκευές ή και έντυπο υλικό ώστε να πηγαίνει το μουσείο στο σχολείο και να δίνεται η ευκαιρία συμμετοχής μεγαλύτερου αριθμού μαθητών. Τα Ε.Π. πρέπει να «κερδίσουν» το μαθητή (γι’ αυτό επιβάλλεται η επαφή του εκπαιδευτικού με τον ερμηνευτή πριν την επίσκεψη) και να του δημιουργήσουν την όρεξη και τα ερεθίσματα να επισκεφθεί και πάλι το μουσείο, ενώ θα πρέπει να συνοδεύονται από ανοικτές ξεναγήσεις (για γονείς, εκπαιδευτικούς, φορείς, «Φίλους» του μουσείου κ.ά. σε επαναλαμβανόμενες ημερομηνίες). Τα Ε.Π. πρέπει να συμβάλλουν στην παροχή ίσων ευκαιριών σε μειονοτικές ομάδες του πληθυσμού και σε άτομα με ειδικές δεξιότητες (κατάλληλη κτιριακή υποδομή και διάταξη εκθεμάτων), ενήλικες μαθητές εσπερινών σχολείων, σχολείων δεύτερης ευκαιρίας κ.ά (για τους ενήλικες μαθητές πρέπει να προβλεφθεί παράταση του ωραρίου λειτουργίας τους μία ή δύο φορές το μήνα). Επίσης, οι συνεργάτες του μουσείου (εξωτερικοί/εσωτερικοί) θα πρέπει να προγραμματίζουν διαλέξεις και παρουσιάσεις με συγγενική θεματολογία (αυτό συνεπάγεται φυσικά αύξηση των συνεργατών του μουσείου και άνοιγμά του στην τοπική κοινωνία), ενώ, θα πρέπει να είναι ανοικτά σε φοιτητές τμημάτων Αγωγής, Καλών Τεχνών, Επικοινωνίας κ.ά (να συμπληρώνουν φύλλα παρατήρησης και να τους δοθούν οι ευκαιρίες να αναλάβουν ρόλο σε κάποιο Ε.Π. στο μέλλον). Τέλος, τα Ε.Π. πρέπει να αξιολογούνται με τρόπο συστηματικό (εσωτερική/εξωτερική/διαμορφωτική κ.ά.) και να μην περιορίζονται σε στατιστικά νούμερα (μόνο τότε θα γίνει έλεγχος των αδυναμιών τους και θα επιχειρηθούν βελτιώσεις ή και αλλαγές).

Αναφορές

Άλκηστις, (1995), *Μουσεία και Σχολεία, Δεινόσαυροι κι* Αγγεία, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γλύτση, Ε. κ.συν. (2002), *Οι Διαστάσεις των Πολιτιστικών Φαινομένων: Πολιτισμός και Εκπαίδευση, Τόμος Γ΄*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Δάλκος, Γεώργιος, (2000), *Σχολείο και μουσείο*, Αθήνα: Καστανιώτης.
Hooper-Greenhill, Eilean (1994), *Museums and their visitors*, London & New York: Routledge.
Κακούρου-Χρόνη, Γεωργία (2006), *Μουσείο – Σχολείο: Αντικριστές πόρτες στη* γνώση, Αθήνα: Πατάκης.
Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ράνυ (1999), *Αισθητική Αγωγή*, Αθήνα: «ΕΛΛΗΝ».
Τζιαφέρη, Γ. Σεβαστή (2005), *Το Σύγχρονο Μουσείο στην Ελληνική Εκπαίδευση μέσα από το παράδειγμα των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*, Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη.
Γερουλάνου, Αιμιλία (1985), «Εκπαιδευτικά προγράμματα του Μουσείου Μπενάκη» *Αρχαιολογία*, (σελ. 22-29), Ιούνιος / Ιούλιος / Αύγουστος τευχ. 16.
Καμπούρη-Βαμβούκου, Μαρία (1985), «Τα ιστορικά μουσεία», *Αρχαιολογία*, (σελ. 30-36), Ιούνιος, /Ιούλιος / Αύγουστος τευχ. 16.
Νικονάνου, Νίκη (2004), «Η οργάνωση της επικοινωνιακής πολιτικής ενός μουσείου και ο ρόλος της μουσειοπαιδαγωγικής». Στο *Μουσείο, Επικοινωνία και Νέες Τεχνολογίες, 1ο Διεθνές Συνέδριο Μουσειολογίας*, *Πρακτικά,* (σελ. 77-92), [Μυτιλήνη 31 Μαΐου-2 Ιουνίου 2004], Επιμέλεια: Σοφία Δασκαλοπούλου κ.συν.
Σκαρπιά-Χόιπελ, Ξανθίππη (2007), «Χαιρετισμός». Στο *Μουσείο 04: Μουσειοπαιδαγωγική, Οργάνωση και Διοίκηση Πολιτισμού, Αρχιτεκτονικός και Μουσειολογικός Προγραμματισμός και Σχεδιασμός, «Κόσμοι Πολιτισμού» στην Ελλάδα* (σελ. 14-15), [Εκπαιδευτικό Συμπόσιο 7-9 Μαΐου], Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Εντευκτηρίου.
Σχίζα, Ντίνα (2001), «Μια προσέγγιση στα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα ‘με βάση την έννοια της καινοτομίας’». Στο *Εμπειρίες και Σκέψεις Εκπαιδευτικών για τα Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα* (σελ. 112-127), Επιμέλεια: Γιώργος Μπαγάκης, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Διαλυκειακοί ρητορικοί αγώνες στο 1ο ΓΕΛ ΤΡΙΚΑΛΩΝ ή «πώς γίνεται ένας» ενεργός πολίτης

Μουλά Ναυσικά
Φιλόλογος στη Β/θμια Εκπαίδευση, Τρίκαλα,
nafsikamoula@gmail.com

Ιουλία Κανδήλα
Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων ν. Τρικάλων,
ioulia.kandila@hotmail.com

Περίληψη

Στην ακόλουθη εισήγηση παρουσιάζεται η οργάνωση και διεξαγωγή των διαλυκειακών ρητορικών αγώνων, που οργανώνονται κάθε χρόνο τα τελευταία τρία χρόνια στο 1ο ΓΕΛ Τρικάλων. Πρόκειται για μια διοργάνωση που έχει παντρικαλινό χαρακτήρα και στην οποία συμμετέχουν μαθητές όλων των λυκείων του νομού Τρικάλων. Στα πλαίσια της καλλιέργειας της σκέψης, της ετοιμότητας απαντήσεων σε «απροετοίμαστες» υποβαλλόμενες ερωτήσεις, της άσκησης σε «πολιτισμένο» διάλογο και της ανάπτυξης της ικανότητας συνεργασίας οι μαθητές μέσω των διαλυκειακών ρητορικών αγώνων «γεύονται»την εμπειρία της μετά παρρησίας ομιλίας ενώπιον ακροατηρίου και εμβαπτίζονται στο νόημα της έννοιας: ενεργός suspiciosus, πολίτης με πολιτική σκέψη και κοινωνική συνείδηση (…….). Πρόκειται για μια πολύπλοκη διοργάνωση, εφόσον η οργανωτική επιτροπή καλείται να διαχειριστεί μαθητές και καθηγητές, έμψυχο υλικό, καθώς και τον χρόνο αλλά και τον χώρο, άψυχο υλικό· το όλο εγχείρημα υλοποιείται στον χώρο του 1ου ΓΕΛ Τρικάλων και διαρκεί τρεις ημέρες.

Λέξεις κλειδιά: ικανότητα λόγου, μαθητής- πολίτης, συνεργασία, ικανότητα ομιλητή - ακροατή

Εισαγωγή – στόχοι

Βασικός στόχος των Ρητορικών Αγώνων είναι να εξοικειώσουν τους μαθητές στη χρήση του προφορικού λόγου, να συμβάλουν στην καλλιέργεια των διανοητικών τους ικανοτήτων και της ενσυναίσθησης, να καλλιεργήσουν και να οργανώσουν την σκέψη, ώστε να αναπτύσσουν ορθά επιχειρήματα. Να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση «ομιλητή», ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν τις απόψεις τους με θάρρος, παρρησία και άνεση μπροστά σε ακροατήριο (Λουτριανάκη, 2008). Εκτός αυτών καλλιεργείται η «ευγενής άμιλλα» μέσα από την συνεργασία, ώστε να κρίνουν τις απόψεις της αντίπαλης ομάδας με τον απαιτούμενο σεβασμό και να μπορούν με ετοιμότητα να ανταπαντήσουν σε ερωτήσεις, μέσα σε ένα αυστηρά καθορισμένο πλαίσιο κανόνων. Οι κανόνες τους επιτρέπουν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους στη λογική διάρθρωση των επιχειρημάτων, την πειθαρχημένη συνεργασία με τους συμπαίκτες τους και την με σεβασμό και κατανόηση κριτική των θέσεων της αντίπαλης ομάδας. Παράλληλα, φέρνει τους συνδιαλεγομένους πιο κοντά μεταξύ τους, παρέχοντάς τους έναν κοινό χώρο επικοινωνίας στο επίπεδο του λόγου, μακριά από στείρες προκαταλήψεις και φανατισμούς. Πρόκειται, φυσικά, για ένα εργαλείο ανάπτυξης της ελεύθερης κριτικής σκέψης, και όχι για όχημα προώθησης οποιωνδήποτε συγκεκριμένων απόψεων ή προσωπικών φιλοδοξιών.

Η επαφή των μαθητών και η άσκηση της ρητορικής τέχνης, της τέχνης της αποτελεσματικής χρήσης της γλώσσας με τις τεχνικές επικοινωνίας και πειθούς, οδηγεί στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων τους μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο. Βελτιώνει επιπλέον τη δυνατότητα επικοινωνίας των μαθητών με άλλους μαθητές μέσα από την ενεργητική ακρόαση και την ανάπτυξη διαλογικών συνηθειών. Ενδυναμώνει τη σκέψη, την κριτική και τη δημιουργική ικανότητα των μαθητών χάρη στην ανεύρεση και παραγωγή επιχειρημάτων, αντεπιχειρημάτων και ανασκευών. Ο μαθητής καλείται να αναδείξει την προσωπικότητά του, τις ιδέες του και τις απόψεις του, εκφράζει τα συναισθήματά του και μαθαίνει να λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα και τις διαθέσεις των συνομιλητών του και τέλος παράγει σειρά από σκέψεις, επιχειρήματα, αποδεικτικό υλικό, δηλαδή με τη συμμετοχή του στους ρητορικούς αγώνες ενεργοποιεί σύμφωνα με το ρητορικό τρίγωνο του Αριστοτέλη το ήθος, το πάθος και τον λόγο (Αριστοτέλης, Ρητορική) .

Η επαφή των μαθητών με σοβαρά ζητήματα γενικότερου ενδιαφέροντος έχει ως συνέπεια την προετοιμασία τους για τον μελλοντικό τους ρόλο ως σκεπτόμενων πολιτών της δημοκρατικής πολιτείας, σε μια περίοδο μάλιστα που υπάρχει επιτακτική ανάγκη για ενεργούς και ολοκληρωμένους πολίτες που θα είναι σε θέση να εκφέρουν εύληπτο και να συμμετέχουν στον δημοκρατικό διάλογο. Ο Σωκράτης, «ο της πόλεως οίστρος», η «αλογόμυγα» δηλαδή που δεν άφηνε τους Αθηναίους συμπολίτες του να εφησυχάσουν, αλλά τους παρωθούσε διαρκώς προς τη συζήτηση και την κριτική θεώρηση των ζητημάτων, αποτέλεσε πρότυπο και σύμβολο γόνιμου «πνεύματος αντιλογίας». Ίσως δεν θα ήταν υπερβολικό να πούμε ότι ο υγιής λόγος και αντίλογος αποτελούν ένα από τα θεμελιώδη συστατικά του πολιτισμού μας και της δημοκρατίας.

Αυτή ακριβώς η ανάγκη για δημιουργία ενεργών πολιτών καθώς και η διαπίστωση της μη συστηματικής και ουσιαστικής καλλιέργειας του προφορικού λόγου, ο οποίος είναι σε δεύτερη μοίρα έναντι του γραπτού στα περισσότερα διδακτικά αντικείμενα οδήγησε στη δημιουργία πολλών ρητορικών ομίλων τόσο σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσο και στα πανεπιστήμια καθώς και στη θέσπιση αγώνων επιχειρηματολογίας από το Υπουργείο αλλά και από σχολεία. Το τεράστιο ενδιαφέρον, τέλος, για την εισαγωγή της ρητορικής τέχνης στην εκπαίδευση αποδεικνύεται με τη δημιουργία το 2009 της Ελληνικής Ένωσης για την προώθηση της ρητορικής στην εκπαίδευση.

Το ιστορικό

Το 2012 διοργανώθηκαν για πρώτη φορά ρητορικοί αγώνες ενδοσχολικά στο σχολείο μας. Συμμετείχαν 18 καθηγητές του σχολείου μας κάθε ειδικότητας και 32 μαθητές – ομιλητές και των τριών τάξεων. Η επιτυχία του πρώτου εγχειρήματος αλλά και το ενδιαφέρον των μαθητών μας μάς οδήγησε μετά από σκέψη αλλά και παρότρυνση εξωσχολικών κύκλων και κυρίως των σχολικών συμβούλων φιλολόγων να «ανοίξουμε» τη διοργάνωση σε όλο τον Νομό. Έτσι το 2013 έγιναν οι Α΄ Διαλυκειακοί Ρητορικοί Αγώνες Ν. Τρικάλων με την συμμετοχή 127 μαθητών από 8 Λύκεια του νομού και 50 καθηγητών. Το 2014 ακολούθησαν οι Β΄ Διαλυκειακοί Ρητορικοί Αγώνες Ν. Τρικάλων. Συμμετείχαν 12 λύκεια του νομού Τρικάλων με 145 μαθητές και 55 καθηγητές. Το 2015 πραγματοποιήθηκαν οι Γ΄ Διαλυκειακοί Ρητορικοί Αγώνες Ν. Τρικάλων με την συμμετοχή 15 λυκείων του νομού μας, Γενικών, ΕΠΑΛ, Ιδιωτικών, με 180 μαθητές και 58 καθηγητές. Φέτος διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια στους καθηγητές και μαθητές που πήραν μέρος, τα οποία μετά την απαραίτητη επεξεργασία μας παρουσίασαν αποτελέσματα που θα μας βοηθήσουν στην επόμενη διοργάνωση. Να σημειωθεί εδώ ότι η ανάλυση των ερωτηματολογίων που συλλέχθηκαν και τα συμπεράσματα που συνήχθησαν απ' αυτά έγινε εξ ολοκλήρου από τον μαθηματικό του σχολείου μας τον κ. Ν. Μπάκο. Είναι γεγονός πως μέσα σ' αυτά τα τρία χρόνια έγιναν μικρές βελτιωτικές αλλαγές και ευελπιστούμε πως την επόμενη χρονιά θα είμαστε ακόμη καλύτεροι. Εδώ πρέπει να τονίσουμε πως ουσιαστική υπήρξε η συμπαράσταση της Περιφερειακής ενότητας Ν. Τρικάλων, της Διεύθυνσης

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Τρικάλων, του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων του 1ου ΓΕΛ Τρικάλων και των τοπικών μέσων μαζικής ενημέρωσης .

Για την σύνταξη των κανόνων στηριχτήκαμε στους κανονισμούς που ισχύουν στους αντίστοιχους αγώνες της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας και σε κείνους που διοργανώνει το ΥΠΕΠΘ σε συνεργασία με το Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών.

Πλαίσιο

Μετά την προβλεπόμενη αλληλογραφία με την προϊσταμένη αρχή για την αιτούμενη έγκριση της διοργάνωσης στο 1ο ΓΕΛ Τρικάλων ορίζεται η οργανωτική επιτροπή των αγώνων, αποτελούμενη από καθηγητές του σχολείου, η οποία και αναλαμβάνει το δύσκολο έργο της υλοποίησης τους. Έργο της επιτροπής είναι η ανάρτηση στην ιστοσελίδα του σχολείου του κανονισμού των αγώνων, η αναζήτηση και η επιμέλεια των θεμάτων, η πρόσκληση προς όλα τα λύκεια του νομού, γενικά, επαγγελματικά, ιδιωτικά, η σύνταξη καταστάσεων με τους υποψήφιους ομιλητές, τακτικούς, αναπληρωματικούς, χρονομέτρες, κατά αγώνισμα, ο ορισμός της γραμματείας που παραλαμβάνει τα έντυπα βαθμολόγησης και εξάγει την βαθμολογία των ομιλητών, η ταξινόμηση του ακροατηρίου στις αίθουσες, η διαμόρφωση των αιθουσών που θα φιλοξενήσουν τα αγωνίσματα, η μέριμνα για υποδοχή και φιλοξενία καθηγητών και μαθητών από τα άλλα σχολεία τις ημέρες των αγώνων, η οργάνωση και υλοποίηση του σεμιναρίου για τους κριτές και ό,τι άλλο προϋποτίθεται ή προκύπτει, ώστε το αποτέλεσμα να είναι το καλύτερο δυνατό.

Η διάρκεια των Διαλυκειακών Ρητορικών Αγώνων είναι τριήμερη. Διεξάγονται την Παρασκευή οι προκριματικοί αγώνες, το Σάββατο οι ημιτελικοί και οι τελικοί, ενώ την Κυριακή γίνεται η απονομή των βραβείων. Την πρώτη ημέρα, την Παρασκευή, συμμετέχει όλο το σχολείο στην διοργάνωση, αφού όσοι μαθητές δεν μετέχουν ως ομιλητές, χρονομέτρες, επικουρικό προσωπικό (φωτογραφική κάλυψη, υποδοχή μαθητών άλλων σχολείων), παρακολουθούν τα αγωνίσματα ως ακροατήριο.

Οι Διαλυκειακοί Ρητορικοί Αγώνες περιλαμβάνουν το ομαδικό Αγώνισμα των Διττών Λόγων και τα ατομικά αγωνίσματα του Αυθόρμητου Λόγου και του Προσχεδιασμένου (Προτρεπτικού) Λόγου Πειθούς. Απευθύνονται δε σε μαθητές όλων των τάξεων του λυκείου ανεξαρτήτως κατευθύνσεων. Κάθε χρόνο όλο και περισσότερα σχολεία προετοίμαζαν τους μαθητές τους με δοκιμές πάνω σε θέματα παλαιότερα ή της επιλογής τους συνυπολογίζοντας τον χρόνο με δικούς τους χρονομέτρες. Έτσι οι μαθητές προσέρχονται στους αγώνες περισσότερο προετοιμασμένοι.

Διττοί λόγοι

Το ομαδικό αγώνισμα των διττών λόγων διεξάγεται μεταξύ τριμελών ομάδων μαθητών Λυκείου και διακρίνεται σε προκριματική, ημιτελική και τελική φάση.

Στην προκριματική φάση οι αγώνες διεξάγονται σε 3 γύρους παρουσία τριμελούς κριτικής επιτροπής. Οι ομάδες των μαθητών αγωνίζονται σε ζευγάρια που προκύπτουν από κλήρωση στον α΄ γύρο, ενώ στον β΄ και γ΄ γύρο δημιουργούνται ομάδες με βάση την βαθμολογία του α΄ και β΄ γύρου. Κατά την διάρκεια των προκριματικών γύρων οι ομιλητές εναλλάσσονται σε όλες τις θέσεις.

Από τους προκριματικούς γύρους προκρίνονται 4 (τέσσερις) ομάδες οι οποίες διαγωνίζονται στον ημιτελικό, παρουσία πενταμελούς κριτικής επιτροπής, σε ζευγάρια που προκύπτουν από τη βαθμολογία τους. Στον τελικό, παρουσία επταμελούς κριτικής επιτροπής, αγωνίζονται οι νικητές των ζευγαριών των ημιτελικών αγώνων.

Σε κάθε γύρο παίρνουν μέρος δύο ομάδες, Λόγος και Αντίλογος, η καθεμιά από τις οποίες αποτελείται από τρία μέλη, που συνεργάζονται κατά το στάδιο της προετοιμασίας και αποφασίζουν μεταξύ τους τον ρόλο του καθενός. Κατά τη διάρκεια του αγώνα, δικαίωμα λόγου έχουν αποκλειστικά οι Ομιλητές των δύο ομάδων που συμμετέχουν και ο Πρόεδρος

της Κριτικής Επιτροπής. Όλοι οι υπόλοιποι, ακροατές και κριτές, δεν παρεμβαίνουν στον αγώνα λόγου.

Σκοπός της Πρώτης Ομάδας (του Λόγου) είναι να ορίσει το θέμα με σαφήνεια, λογική συνέπεια και πληρότητα. Η Δεύτερη Ομάδα (του Αντίλογου) έχει ως κύριο έργο της την ανασκευή, δηλαδή την αντίκρουση των θέσεων της πρώτης ομάδας. Τα θέματα επιλέγονται από την Οργανωτική Επιτροπή και αντλούνται από την επικαιρότητα και τους Θεματικούς Κύκλους του λυκείου.

Οι αίθουσες και οι θέσεις των Ομάδων όπως και το θέμα προς συζήτηση ανακοινώνονται στις Ομάδες τριάντα λεπτά πριν από την έναρξη του αγώνα· το θέμα επιλέγεται με κλήρωση από τους καθηγητές – κριτές όλων των σχολείων. Οι ομάδες αποσύρονται αμέσως για να προετοιμαστούν, χωρίς την παρέμβαση τρίτων (συμμαθητών, καθηγητών, κλπ). Κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας επιτρέπεται η χρήση βοηθημάτων (βιβλίων, περιοδικών, σημειώσεων κλπ) όχι όμως ηλεκτρονικών μέσων, όπως κινητά τηλέφωνα, υπολογιστές κλπ. Κατά τη διάρκεια του Αγώνα επιτρέπεται μόνο η χρήση χειρόγραφων σημειώσεων. Ο πρόεδρος δίνει τον λόγο στους ομιλητές κάθε φορά και ο χρονομέτρης, που παρίσταται στην αίθουσα, τηρεί τους προβλεπόμενους χρόνους για τις ομιλίες αλλά και για το πλήθος και την διάρκεια των ερωτήσεων που υποβάλλονται ενδιάμεσα στους ομιλητές από τα μέλη της αντίπαλης ομάδος. Οι ομιλίες ολοκληρώνονται με την σύνταξη και την εκφώνηση μιας περιληπτικής παρουσίασης του θέματος από την κάθε ομάδα. Με την αποχώρηση των ομιλητών οι Κριτές παραμένουν στην αίθουσα για να προβούν στην αξιολόγηση των ομιλητών ατομικά και των ομάδων συνολικά, συμπληρώνοντας το Έντυπο Αναλυτικής Βαθμολόγησης, το οποίο παραδίδεται στη Γραμματεία, για την επεξεργασία των αποτελεσμάτων και την προετοιμασία του επόμενου γύρου των αγώνων.

Κάθε ομιλητής πρέπει:

- Να μιλάει σχετικά με το θέμα.
- Να στηρίζεται σε επιχειρήματα, παραδείγματα (τεκμήρια) και οτιδήποτε άλλο τεκμηριώνει τη θέση του.
- Να οργανώνει λογικά τους συλλογισμούς του και τα συμπεράσματα να προκύπτουν αβίαστα από τις προκείμενες των επιχειρημάτων του.
- Να ιεραρχεί προσεκτικά το υλικό, ώστε να τονίζει τα σημαντικότερα σημεία του θέματος.
- Να συστοιχεί τις θέσεις του προς την γενική θέση της ομάδας, ώστε να την ενισχύει.
- Να φροντίζει να κατανέμει τον χρόνο του σε εισαγωγή, ανάπτυξη επιχειρημάτων, συμπέρασμα.

Κάθε ομιλία αυξάνει την πειστικότητα και αποτελεσματικότητά της όταν επιτύχει μια σειρά από συγκεκριμένα στοιχεία. Η κοσμιότητα του ομιλητή εξασφαλίζει το σεβασμό στις απόψεις του. Δείγματα της κοσμιότητας είναι ο ευγενής χαιρετισμός προς όλους τους συμμετέχοντες και οπωσδήποτε η αποφυγή αναίτιας και άσκοπης επιθετικότητας προς τους αντιπάλους. Η περιορισμένη χρήση σημειώσεων διευκολύνει την οπτική επαφή του ομιλητή με το ακροατήριο, η οποία είναι σημαντική, γιατί σε συνδυασμό με το κατάλληλο για την περίσταση ύφος ενισχύει την πειστικότητά του. Η χρήση εισαγωγικών και καταληκτικών παρατηρήσεων δίνει το στίγμα σε μια ομιλία και πρέπει να εντάσσονται αντίστοιχα σε πρόλογο και επίλογο, που σκοπό έχουν να κάνουν κατανοητή την πορεία της σκέψης της ομάδας και των συγκεκριμένων επιλογών του ομιλητή. Τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούνται πρέπει να είναι πλήρη και πειστικά, να χαρακτηρίζονται από λογική συγκρότηση και συνέπεια και να είναι καίρια για την ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας. Πρέπει να ομαδοποιούνται λογικά και να παρουσιάζονται με ιεράρχηση χρησιμοποιώντας παραδείγματα. Η ποιότητα των επιχειρημάτων είναι πάντα σημαντικότερη από τον αριθμό τους, όπως είναι πολύ σημαντικό να γίνεται και κατανομή τους μεταξύ των ομιλητών.

Η εκφορά του λόγου ενισχύεται από το ύφος, την διακύμανση της φωνής, τις κινήσεις αλλά και την άνεση στον χειρισμό των ερωτήσεων. Η χρήση του χρόνου πρέπει να εξασφαλίζει

την ισόρροπη εκπλήρωση του ειδικού ρόλου κάθε ομιλητή και την επαρκή ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας και αντεπιχειρηματολογίας του. (Καλλία, 2003).

Οι Κριτές αξιολογούν την επίδοση των ομιλητών κάθε Ομάδας με βάση μια σειρά από κριτήρια, δίνοντας ιδιαίτερο βάρος στο περιεχόμενο, την οργάνωση και τη δομή της επιχειρηματολογίας και, κατά δεύτερο λόγο, στην παρουσίαση και στα εξωτερικά χαρακτηριστικά της. Για την ενημέρωση των κριτών οργανώνεται λίγες μέρες πριν τους αγώνες ειδικό σεμινάριο στον χώρο του σχολείου. Επειδή οι κριτές είναι καθηγητές που διδάσκουν στα σχολεία, θεωρείται δεδομένη η ικανότητά τους προς αξιολόγηση των μαθητών ανεξαρτήτως ειδικότητας ή αντικειμένου διδασκαλίας. Ως εκ τούτου στο σεμινάριο που διεξάγεται στον χώρο του σχολείου μας γίνεται μια παρουσίαση στους κριτές του πλαισίου διεξαγωγής των τριών αγωνισμάτων ξεχωριστά, ενημερώνονται για τους κανόνες λεπτομερώς για τους διαφορετικούς για κάθε αγώνισμα τρόπους αξιολόγησης, για τις μονάδες βαθμολόγησης και επισημαίνεται ιδιαίτερα η καλή συνεργασία τους, όπου η βαθμολογία είναι ομαδική. Χρησιμοποιούμε υπολογιστή και πρόγραμμα P.P., ώστε η ενημέρωση να είναι πληρέστερη, και ακουστική και οπτική· επίσης τους παρουσιάζουμε τα φύλλα αξιολόγησης, ώστε να έχουν μια πρώτη επαφή με τα έντυπα πάνω στα οποία θα αποτυπώσουν την γνώμη τους. Βεβαίως στην ιστοσελίδα μας είναι από νωρίς αναρτημένος ο κανονισμός, οπότε οποιοσδήποτε μπορεί να ανατρέξει και να ενημερωθεί λεπτομερώς για όλα τα θέματα.

Αυθόρμητος λόγος

Πρόκειται για έναν αυτοσχέδιο λόγο διάρκειας 3΄, στηριζόμενο κυρίως στη συνειρμική έκφραση. Ο ομιλητής καλείται να αναπτύξει ένα θέμα μετά από προετοιμασία 60΄΄ . Επιλέγει ένα από τα τρία θέματα που του δίνονται και που μπορεί να είναι αφηρημένες ή φιλοσοφικές και θεωρητικές έννοιες, αυθόρμητες αντιδράσεις και σκέψεις σε απροσδόκητες ή άβολες καταστάσεις, προτάσεις ή θέσεις, γνωμικά ή αποφθέγματα. Ο ομιλητής με αφορμή τη λέξη ή φράση που επέλεξε, καλείται να παρουσιάσει με ευφράδεια έναν λόγο που πρέπει να έχει πρωτοτυπία, συνοχή και ζωντάνια. Ο παράγων που θα διαμορφώσει το ύφος του ομιλητή είναι η κατάλληλη αξιοποίηση της βιωματικής πλευράς της γλώσσας, αφού η γλώσσα του καθενός διαμορφώνεται σύμφωνα με τα βιώματά του και αυτή η βιωματική λειτουργία αποτελεί βασικό στοιχείο της γλωσσικής επικοινωνίας (Μπαμπινιώτης, 1984). Μετά από δύο προκριματικούς γύρους προκρίνονται στον ημιτελικό οι καλύτεροι 8 ομιλητές, από τους οποίους οι 3 καλύτεροι φτάνουν στον τελικό.

Οι κριτές για να κρίνουν τους λόγους των ομιλητών λαμβάνουν υπόψη τους τη συνάφεια με το θέμα, την ποιότητα των, την συνοχή τού λόγου και την γενικότερη παρουσία τού ομιλητή .

Προσχεδιασμένος (προτρεπτικός) λόγος πειθούς

Ο Προτρεπτικός Λόγος αποτελεί προσχεδιασμένη ομιλία διάρκειας 5΄- 6΄ και επιτρέπεται η χρήση των σημειώσεων της προετοιμασίας. Η ιδιαιτερότητά του συνίσταται στο ότι ο ομιλητής επιδιώκει να πείσει το κοινό για τη θέση που υποστηρίζει και όχι απλώς να το ενημερώσει. Το θέμα του Προσχεδιασμένου Λόγου δίνεται 40΄ πριν από την εκφώνηση της ομιλίας και είναι διαφορετικό σε κάθε γύρο. Οι διαγωνιζόμενοι έχουν τη δυνατότητα να αποδεχθούν ή να απορρίψουν τη θέση που τους δίνεται και να το πραγματευτούν με τον πιο αποτελεσματικό κατά την κρίση τους τρόπο.

Υπάρχει ένας προκριματικός γύρος, ένας ημιτελικός γύρος, στον οποίο προκρίνονται οι καλύτεροι 6 ομιλητές και ο τελικός, με τους 3 καλύτερους ομιλητές.

Οι κριτές τού Προτρεπτικού Λόγου κρίνουν βάσει του περιεχόμενου , της δομής και του ύφους του ομιλητή.

Βραβεία

Βραβεία δίνονται στις νικήτριες ομάδες που θα συμμετάσχουν στον τελικό γύρο, αργυρό και χρυσό κλαδί ελιάς, στους τρεις καλύτερους ομιλητές με βάση τη συνολική ατομική βαθμολογία που συγκέντρωσαν κατά τους προκριματικούς γύρους στους διττούς λόγους, στους τρεις καλύτερους ομιλητές του αυθόρμητου και στους τρεις καλύτερους ομιλητές του προτρεπτικού λόγου, χάλκινο, αργυρό και χρυσό κλαδί ελιάς .

Συμπεράσματα

Μέσα σ' αυτά τα τρία χρόνια διαπιστώσαμε πως το όλο εγχείρημα είχε μεγάλη απήχηση όχι μόνο στην εκπαιδευτική κοινότητα αλλά σε όλο το τρικαλινό κοινό. Επειδή η πρόσκληση ήταν ανοιχτή για όλους σε πολλές αίθουσες το ακροατήριο αποτελούσε ένα ετερόκλητο πλήθος, που παρακολουθούσε όμως με ιδιαίτερο ενδιαφέρον τους μαθητές να διαλέγονται και να επιχειρηματολογούν. Μεγάλος συνωστισμός όμως παρατηρείται κατά την διεξαγωγή των τελικών όλων των αγωνισμάτων. Οι συνάδελφοι χειροκρότησαν αυτή την ιδέα και με πολλή χαρά την παρακολουθούν εδώ και τρία χρόνια από την θέση του κριτή των αγώνων. Το πιο σπουδαίο, οι μαθητές ομολόγησαν από την πρώτη κιόλας φορά, την ενδοσχολική διοργάνωση, ότι «έζησαν μια ανεπανάληπτη εμπειρία», ότι «τους έφυγε το άγχος που είχαν όταν μιλούσαν μπροστά σε κόσμο»,ότι «ευχαρίστως θα πάρουν μέρος και την επόμενη χρονιά», ότι «γνώρισαν μαθητές από άλλα σχολεία», ότι «κατάλαβαν την σημασία της συνεργασίας και τι μπορείς να κερδίσεις απ'αυτή», …Χάρηκαν επίσης την τελετή απονομής, τις βεβαιώσεις συμμετοχής, «μεθέξεως ἕνεκεν», αλλά και τα ιδιαίτερης αισθητικής βραβεία, χρυσό, αργυρό και χάλκινο κλαδί ελιάς.

Μπορούμε να ομολογήσουμε ότι η διοργάνωση των Διαλυκειακών Ρητορικών Αγώνων στο 1ο Λύκειο Τρικάλων είναι μια πραγματική «γιορτή», κατά την οποία οι νεαροί μαθητές – ρήτορες των σχολείων του νομού Τρικάλων σε ένα διαφορετικό από την σχολική καθημερινότητα περιβάλλον, έχουν την ευκαιρία να εκφραστούν ελεύθερα αξιοποιώντας τις γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητές τους και παράλληλα να γνωρίσουν βιωματικά την αξία της γόνιμης, εποικοδομητικής και πολιτισμένης αντιπαράθεσης.

Παράρτημα

Συνοπτική παρουσίαση αποτελεσμάτων ερωτηματολογίου καθηγητών

Οι καθηγητές σε πολύ υψηλό ποσοστό θεώρησαν, τη συμπεριφορά του ακροατηρίου ως εξαιρετική (89%), τη ροή του προγράμματος απόλυτα ικανοποιητική, τα θέματα στα οποία διαγωνίστηκαν οι μαθητές ως εύκολα (95%), σύγχρονα (84%) και απόλυτα σαφή και κατανοητά (100%).

Βρήκαν, το γεγονός της δημιουργίας ομάδων στους διττούς λόγους με μαθητές διαφορετικών σχολείων ως θετικό (95%), το έργο των χρονομετρών ως επιτυχημένο (95%), την όλη διαδικασία των αγώνων ως άνετη για τους ίδιους (95%), τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους (στα πλαίσια των κριτικών επιτροπών) ως απόλυτα ευχάριστη και εποικοδομητική, χαρακτηρίζοντάς τους ως αμερόληπτους σε ποσοστό 95%.

Οι συμμετέχοντες καθηγητές θεώρησαν επίσης ότι, είχαν μια πολύ καλή ενημέρωση σχετικά με τη διαδικασία σε ποσοστό 84%, και σχετικά με τη βαθμολόγηση σε ποσοστό 74%. Όλοι χαρακτήρισαν την καθαριότητα των χώρων και τη βοήθεια που έλαβαν από την πλευρά της διοργάνωσης κατά τη διάρκεια των αγώνων ως τουλάχιστον ικανοποιητικές. Η κίνηση και ο προσανατολισμός που τους εξασφαλίστηκε στο χώρο χαρακτηρίστηκε ως εύκολος (84%), ενώ η τροφοδοσία- catering ως τουλάχιστον ικανοποιητική**.**

Όλοι θεώρησαν ότι, η διοργάνωση ήταν τουλάχιστον πολύ καλή και η πλειοψηφία (58%) τη βρήκε άριστη και για αυτό το λόγο θα συνιστούσαν και θα ενθάρρυναν, σε ποσοστό 100%, τη συμμετοχή των μαθητών τους στην επόμενη διοργάνωση των ρητορικών αγώνων.

Από τις απαντήσεις των καθηγητών μπορούμε να συμπεράνουμε ότι, σε όλες τις παραμέτρους που αφορούσαν τη διοργάνωση και για τις οποίες ζητήθηκε η γνώμη τους, αυτή εντοπίζεται στα ανώτερα επίπεδα της ανιούσας κλίμακας. Εμφανίζονται περιθώρια

γενικότερης βελτίωσης και μετατόπιση της γνώμης προς το ανώτερο σκαλοπάτι της κλίμακας, ενώ θα πρέπει να δοθεί κάποια προσοχή από την πλευρά της διοργάνωσης στο θέμα της ενημέρωσής των κριτών σχετικά με τη διαδικασία και τη βαθμολόγηση, όπου το 16% και το 26%, αντίστοιχα, τη χαρακτήρισε έως μέτρια.

Συνοπτική παρουσίαση αποτελεσμάτων ερωτηματολογίου μαθητών

Τα κορίτσια που συμμετείχαν στους αγώνες ήταν περισσότερα από τα αγόρια σε αναλογία 3 προς 2, ο τόπος κατοικίας των διαγωνιζομένων ήταν τα χωριά της περιοχής (μέχρι 2.000 κάτοικοι) ή τα μεγάλα αστικά κέντρα (Τρίκαλα, Πύλη), το μορφωτικό επίπεδο των γονέων θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ιδιαίτερα υψηλό (το 59% των πατέρων και το 54% των μητέρων είναι απόφοιτοι τουλάχιστον ΤΕΙ), για το 53% των συμμετεχόντων το οικογενειακό εισόδημα ξεπερνάει τις 12.000€, προέρχονται κυρίως από οικογένειες με δύο ή τρία παιδιά (87%), ενώ ήταν το πρώτο (45%) ή το δεύτερο παιδί (46%) στην οικογένεια. Σε πολύ υψηλό ποσοστό (90%) διαθέτουν βιβλιοθήκη στο σπίτι, στην οποία υπάρχουν τουλάχιστον 30 εξωσχολικά βιβλία (75%).

Οι συμμετέχοντες μαθητές θεώρησαν, από ουδέτερη έως εξαιρετική τη συμπεριφορά του ακροατηρίου (95%), βρήκαν απόλυτα κανονική τη ροή του προγράμματος, τα θέματα στα οποία εξετάστηκαν τους φάνηκαν από ουδέτερα έως εύκολα (92%), ως προς τη σαφήνεια, από ουδέτερα έως σαφή και κατανοητά (99%) και καθόλου παρωχημένα (100%). Η διαδικασία των αγώνων φάνηκε σε ένα σοβαρό ποσοστό κουραστική (27%), ενώ σε ένα μεγάλο ποσοστό άνετη (41%).

Βρήκαν επίσης, την προκαταρκτική ενημέρωση σχετικά με τη διαδικασία από ελλιπή έως μέτρια (27%), τις βιβλιογραφικές διευκολύνσεις σε πολύ υψηλό ποσοστό τουλάχιστον καλές (82%), τον χώρο προετοιμασίας από ικανοποιητικό και πάνω (76%), την καθαριότητα έως μέτρια (24%), τη βοήθεια από την πλευρά της διοργάνωσης, τουλάχιστον ικανοποιητική (82%) και ικανοποιητική και πάνω την τροφοδοσία-catering (91%).

Οι συμμετέχοντες μαθητές θεώρησαν ότι, η αντικειμενικότητα των κριτών ήταν υψηλή έως απόλυτη σε ποσοστό 60%, οι κριτές είχαν από υψηλό έως απόλυτο έλεγχο της διαδικασίας των αγώνων σε ικανοποιητικό ποσοστό (67%), ενώ η συμπεριφορά τους χαρακτηρίστηκε ως απαράδεκτη μόνο από το 2%. Οι χρονομέτρες θεωρείται ότι επιτέλεσαν με επιτυχία το έργο τους (97%), μια και η εκτίμηση «ουδέτερο» στην περίπτωση αυτή θεωρείται και αυτή ως «επιτυχία».

Η διοργάνωση χαρακτηρίστηκε ως τουλάχιστον καλή από το 96% των συμμετεχόντων, οι μαθήτριες/τές της Α’ ή της Β΄ Λυκείου σκοπεύουν να ξανασυμμετάσχουν σίγουρα σε ποσοστό 54% και σε αυτούς θα πρέπει να προστεθεί και ένα ποσοστό από το 42% που δήλωσε πως θα το σκεφτεί, ενώ οι μαθήτριες/τές της Γ’ Λυκείου θα συνιστούσαν τη συμμετοχή στους μικρότερους συμμαθητές τους σε ποσοστό 100%.

Ως μια γενική εκτίμηση, η διοργάνωση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ιδιαίτερα επιτυχημένη με τους συμμετέχοντες να αποκομίζουν στην πλειοψηφία τους θετικές εντυπώσεις. Μελλοντικά θα μπορούσε να υπάρξει βελτιωτική παρέμβαση ως προς το θέμα της διαδικασίας και την αίσθηση της κούρασης που άφησε στους συμμετέχοντες (27%), ως προς την επάρκεια της προκαταρκτικής ενημέρωσης (έως μέτρια για το 27%), στους διαθέσιμους χώρους προετοιμασίας (έως μέτριοι για το 26%), στην καθαριότητα (έως μέτρια για το 24%), ενώ όσον αφορά την ενίσχυση της αντικειμενικότητας των κριτών (έως μέτρια για το 40%) και την αύξηση του ελέγχου της διαδικασίας (έως μέτρια για το 33%), θα μπορούσε από την πλευρά της διοργάνωσης να δοθεί βαρύτητα στην καλύτερη προκαταρκτική τους ενημέρωση και στην επιλογή κριτών που να διαθέτουν εμπειρία από τη συμμετοχή τους σε παλιότερες διοργανώσεις των ρητορικών αγώνων.

1ο ΓΕΛ ΤΡΙΚΑΛΩΝ
Α’ ΔΙΑΛΥΚΕΙΑΚΟΙ ΡΗΤΟΡΙΚΟΙ ΑΓΩΝΕΣ
ΑΥΘΟΡΜΗΤΟΣ ΛΟΓΟΣ
ΕΝΤΥΠΟ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΑΙΘΟΥΣΑ ………… **ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΑΘΗΤΗ**
……………………………………………………………

ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΘΕΜΑ 1-10 …………………

ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΙΔΕΩΝ 1-10 …………………

ΔΙΑΥΓΕΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΟΧΗ ΛΟΓΟΥ 1-10 …………………

ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΟΜΙΛΗΤΗ 1-20 …………………

ΣΥΝΟΛΟ 1-50 …………………..

ΚΡΙΤΗΣ……………………………………………

1ο ΓΕΛ ΤΡΙΚΑΛΩΝ
Α’ ΔΙΑΛΥΚΕΙΑΚΟΙ ΡΗΤΟΡΙΚΟΙ ΑΓΩΝΕΣ
ΠΡΟΤΡΕΠΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ
ΕΝΤΥΠΟ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΑΙΘΟΥΣΑ ………… **ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΑΘΗΤΗ**
……………………………………………………………

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ 1-25 …………………

ΔΟΜΗ 1-10 …………………

ΥΦΟΣ - ΕΚΦΡΑΣΗ 1-15 …………………

ΣΥΝΟΛΟ 1-50 ………………

ΚΡΙΤΗΣ……………………………………………

Σχήμα 1: Έντυπα βαθμολόγησης

Αναφορές

Edwards M. (2002). *Οι αττικοί ρήτορες*, μτφρ. Δ.Γ. Σπαθάρας. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
Γιακουμής Π., Γρηγοριάδης Ν., Δανιήλ Α., Παπαιωάννου Π. (1996). *Έκθεση ιδεών. Λόγος δημιουργικός*, Αθήνα, ΟΕΔΒ
Θεοδωρακόπουλος Β.Θ. (1984). *Τα ρητορικά κείμενα στη Μέση Εκπαίδευση.* Αθήνα: Γρηγόρης.
Καλλία Ελ. (2003). *Η ρητορική τέχνη στην καθημερινή ζωή (ή Οι αγαπημένοι της Πολύμνιας).* Αθήνα: Παπαζήσης.
Κάραλη Αιμ. (1993). *Λόγος, τεχνική και τέχνη στην Έκθεση.* Στάχυ.
Καραντινός Σ. (1961). *Σύστημα Αγωγής του Προφορικού Λόγου*. Θεσσαλονίκη.
Λουτριανάκη Βάλια, (2008) *Η (επαν-)ένταξη της ρητορικής στο σχολικό πρόγραμμα: πρόταση σχεδιασμού*, Πρακτικά Ημερίδας «Το Θέατρο και η Ρητορική στην Εκπαίδευση: κοινοί στόχοι και οράματα», *Δημαρχείο Χολαργού*
Μπαμπινιώτης Γ. (1984). *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία. Από την Τεχνική στην Τέχνη του Λόγου*. Αθήνα
Μυράτ Δ., *Η Αγωγή του Λόγου,* Εστία.
Νικήτας Κλ. Σ. (1960, 1962[3]). *Περί προφορικού λόγου και ρητορικής: οδηγός ομιλητικής και ρητορικής.* Αθήνα: Εκδ. Ινστιτούτου Ρητορικής.
Σταυρόπουλος Σ.Ι. (1978). *Η σύγχρονη Ρητορική.* Αθήνα.

Σχίζας Εμμ. (2003). *Εγχειρίδιο Διττών Λόγων*. Αθήνα: Ρητορικός Όμιλος Πανεπιστημίου Αθηνών – Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία.
Τζόκας Σ. (1994). *Ο Δημιουργικός Λόγος στην Έκθεση Ιδεών.* Αθήνα: Πατάκης.
Τσολάκης Χ.Λ. (1995). *Από το λόγο στη συνείδηση του λόγου*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS_RITORIKI/indexRITORIKI.htm
http://rhetoricedu.com/
http://www.minedu.gov.gr/home/prokirikseis-diagwnismoi-ypotrofies-main/97-mathitikoi-diagonismoi/9220-28-12-12-agones-epixeirimatologias-antilogias-2012-2013-.html

Μια διδακτική προσέγγιση για τα «θέματα …ταμπού» στο ελληνικό σχολείο

Χατζημίχου Κων/να
Υπ. ΣΔ, Πρωτ/θμιας Εκπ/σης Λάρισας,
konhatzim@gmail.com

Οικονομάκη Αργυρή
Υπ. ΣΔ, Δευτ/θμιας Εκπ/σης Λάρισας,
aoikonomak@hotmail.com

Περίληψη

Η παρακάτω εργασία αναφέρεται σε μια πρόταση προσέγγισης, από τη μεριά των εκπαιδευτικών, θεμάτων κρίσιμων για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, ιδιαίτερα την εποχή της προεφηβείας και της εφηβείας. Ζητήματα όπως το κάπνισμα και η σεξουαλική εκπαίδευση προκαλούν συχνά αμηχανία και δυσκολία στους εκπαιδευτικούς, γιατί αφενός είναι θέματα «ταμπού» για την ελληνική πραγματικότητα και αφετέρου οι σχετικές αναφορές στο ωρολόγιο πρόγραμμα είναι περιστασιακές και αποσπασματικές. Ωστόσο, τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων παρέχουν το κατάλληλο περιβάλλον για να διαπραγματευτεί κάποιος εκπαιδευτικός αυτά τα θέματα με τρόπο ασφαλή τόσο για τα παιδιά όσο και για τον ίδιο.

Με την εργασία αυτή, θέλουμε να καταγράψουμε κυρίως, καλές πρακτικές που εφαρμόζονται στα προγράμματα Αγωγής Υγείας, αλλά και να αναδείξουμε με δύο απτά παραδείγματα τη λειτουργικότητα του παιχνιδιού στη διδακτική εμπειρία. Το πρώτο μέρος αναφέρεται στη διαπραγμάτευση του θέματος «κάπνισμα» μέσω της δημιουργίας κόμικς και απευθύνεται σε παιδιά δημοτικού. Το δεύτερο μέρος στη διαπραγμάτευση του θέματος «σεξουαλική εκπαίδευση» μέσω της δημιουργίας ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού και απευθύνεται σε μαθητές Γυμνασίου.

Λέξεις κλειδιά: κάπνισμα, σεξουαλική αγωγή, κόμικς, επιτραπέζιο παιχνίδι

Εισαγωγή

Ένα από τα ζητούμενα του σύνθετου ρόλου του σύγχρονου σχολείου πέρα από την προαγωγή της μάθησης είναι η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Καλούμαστε λοιπόν, ως εκπαιδευτικοί, να αφουγκραστούμε τις ανάγκες των παιδιών και να προετοιμάσουμε αυριανούς πολίτες που θα συμμετέχουν δημιουργικά και κριτικά στα κοινωνικά δρώμενα. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος η επίσημη πολιτεία έκανε αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής πρακτικής την καθιέρωση των προγραμμάτων των Σχολικών Δραστηριοτήτων. Στόχος μας -μέσα από την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.), Αγωγής Υγείας (Α.Υ) και Πολιτιστικών Θεμάτων (Π.Θ.)- είναι να διαμορφώσουμε πολίτες, που καταγράφουν, περιγράφουν και εκφράζουν ποικιλοτρόπως τα συναισθήματά τους, πραγματεύονται τις εμπειρίες και τις απόψεις τους, ακούνε, αποδέχονται, διαφωνούν, διαμορφώνουν προτάσεις, ανακαλύπτοντας παράλληλα την προσωπική τους «συνευθύνη».

Το σχολείο μπορεί να αποτελέσει έναν υποστηρικτικό χώρο - τόσο για τα παιδιά όσο και για τους γονείς - ώστε κοινωνικά προβλήματα όπως αυτό του καπνίσματος, όσο και της

σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης που θεωρούνται θέματα ταμπού για την ελληνική κοινωνία, να προσεγγιστούν τόσο σε επίπεδο αντιμετώπισης, αλλά κυρίως σε επίπεδο πρόληψης. Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι σκοπός μας είναι η ολιστική προσέγγιση αυτών των θεμάτων, μέσα από το πρίσμα της κριτικής σκέψης και όχι της «προστασίας έναντι των εν δυνάμει κινδύνων». Το περιεχόμενο ενός προγράμματος Α.Υ. διαπνέεται από ένα πνεύμα το οποίο δεν εκφοβίζει τα παιδιά, δεν κινδυνολογεί, δεν απαγορεύει δεν απορρίπτει, δε διδάσκει αλλά διαπαιδαγωγεί. Εξοικειώνει το μαθητή με ποικίλες καταστάσεις της ζωής και τον βοηθά να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του και να υιοθετεί θετικές στάσεις και συμπεριφορές στη ζωή του.

Είναι πολύ σημαντικό να ενδυναμωθούν οι εκπαιδευτικοί, έτσι ώστε μέσα από εξειδικευμένες μαθησιακές δραστηριότητες να συμβάλουν στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών και στη σωστή συμπεριφορά στους εικονικούς ή μη κόσμους. Δεν ισχυριζόμαστε ότι η ανάπτυξη τέτοιων δράσεων θα επαληθεύσει οπωσδήποτε την εύλογη προσδοκία μας να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά περιπτώσεις πειραματισμού καπνίσματος ή θα εξασφαλίσει στα παιδιά μια υγιή και ασφαλή σεξουαλική συμπεριφορά. Οι προτάσεις που δίνουμε δεν υπόσχονται να εξαφανίσουν τα προβλήματα. Ο στόχος είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναγνωρίσουν τις αντιλήψεις τους για τα συγκεκριμένα θέματα, να συζητήσουν τους παράγοντες που τα ευνοούν και πώς μπορούν να αντιμετωπιστούν, να μπουν στη θέση άλλων μελών της σχολικής κοινότητας, να δουν το πρόβλημα από όλες τις πλευρές, να βρουν άλλους τρόπους έκφρασης των συναισθημάτων τους, και κυρίως να εμπνεύσει μια ατμόσφαιρα ομαδικότητας και ενδιαφέροντος. Εξάλλου, έχουμε βάσιμες ελπίδες ότι εμπλεκόμενοι σε τέτοιες δράσεις θα επιτύχουμε την ενίσχυση της δυνατότητας των μαθητών να αντεπεξέρχονται και να οργανώνουν στρατηγικές αντιμετώπισης των φαινομένων, υιοθετώντας μια ανάλογη κλίμακα αξιών συνεργασίας και έναν ανάλογο τρόπο συμπεριφοράς στα πλαίσια της δημοκρατικής και δεκτικής στην «ανεκτικότητα» εκπαίδευσης.

Στη σημερινή συγκυρία, όπου η δύναμη των μέσων επικοινωνίας διευρύνεται συνεχώς και η τεχνολογία εξελίσσεται ραγδαία, ως εκπαιδευτικοί οφείλουμε να ανταποκριθούμε στην πρόκληση προσεγγίζοντας τα νέα μέσα και διαμορφώνοντας κριτήρια αποκωδικοποίησης των διαφορετικών σημειωτικών τρόπων, αν θέλουμε να προετοιμάσουμε πολίτες που θα είναι συνειδητοί στις επιλογές τους. Το σχολείο θα όφειλε να ανοίξει τους ορίζοντές του στη συστηματική πλέον διδασκαλία και ανάλυση των πολυτροπικών κειμένων που θα καθιστούσε τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές πιο συνειδητοποιημένους στην επικοινωνία μεταξύ τους (αλλά και με τους άλλους) και θα τους διευκόλυνε στην πρόσληψη και αποκωδικοποίηση της πραγματικότητας που βιώνουν. Κατά συνέπεια, θα έκανε την εκπαίδευση πιο ουσιαστική. Μια διδασκαλία που στοχεύει στον γραμματισμό της εικόνας, θα βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν αντιστάσεις και να μην χειραγωγούνται, να διακρίνουν και να αμφισβητούν, να μπορούν να εκφράζουν τη γνώμη τους, να διαπραγματεύονται και να βλέπουν κριτικά τις ειδήσεις που τους παρέχουν καθημερινά τα ΜΜΕ, τα οποία τελικά θα μπορέσουν να τα απομυθοποιήσουν.

«Ένα κόμικς για το κάπνισμα»

Η απόφασή μας να εφαρμόσουμε ένα νέο πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης με σκοπό την ανάπτυξη κριτικής εγγραμματοσύνης στα παιδιά που τελειώνουν το Δημοτικό Σχολείο, είχε ως αφετηρία αφενός τη διάσταση ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη της έννοιας του μαθήματος στο ελληνικό σχολείο, αφετέρου τη δημοσίευση πρόσφατων ερευνών που έδειξαν ότι το κάπνισμα στη χώρα μας έχει λάβει ανησυχητικές διαστάσεις και ότι η έναρξή του πραγματοποιείται από την παιδική και εφηβική ηλικία, διότι μεταξύ άλλων ενθαρρύνεται από τα γύρω προβαλλόμενα πρότυπα (διαφημίσεις, τηλεόραση, κ.λπ.). Πιο συγκεκριμένα, τα τελευταία ερευνητικά δεδομένα στην Ελλάδα δείχνουν αύξηση του αριθμού των παιδιών που πειραματίζονται με το τσιγάρο, με παράλληλη μείωση της ηλικίας δοκιμής του τσιγάρου και έναρξης του καπνίσματος (πρώτη δοκιμή στην ηλικία των 11, ένας στους δέκα μαθητές καπνίζει καθημερινά, σημαντική αύξηση 14% στον αριθμό των

συστηματικών εφήβων καπνιστών ηλικίας 13-19 ετών). Η πραγματικότητα αυτή καθιστά αναγκαία τη συστηματική ανάπτυξη και υλοποίηση αντικαπνιστικών προγραμμάτων πρόληψης και προαγωγής της υγείας για παιδιά και εφήβους. Παράλληλα, οι μελέτες δείχνουν ότι είναι ιδανικό οι προληπτικές παρεμβάσεις στους μαθητές να ξεκινούν στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, καθώς φαίνεται ότι η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο αποτελεί κρίσιμη περίοδο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων και των στάσεων σχετικά με το κάπνισμα. Στόχος των παρεμβάσεων πρόληψης και αγωγής υγείας είναι να αποκτήσουν τα παιδιά, πέρα από τις απαραίτητες γνώσεις, τις κατάλληλες δεξιότητες και στάσεις που θα τα οδηγήσουν να κάνουν υπεύθυνες επιλογές και να υιοθετήσουν θετική στάση αναφορικά με την φροντίδα της υγεία τους. Τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να αναφέρονται στις άμεσες επιπτώσεις του καπνίσματος τόσο στην υγεία όσο και στην εικόνα του ατόμου και όχι στις μακροχρόνιες επιπτώσεις η γνώση, των οποίων δε φαίνεται να επηρεάζει την καπνιστική συμπεριφορά των εφήβων. Η παρέμβαση σε μικρή ηλικία, όταν ακόμα δεν έχουν διαμορφωθεί συνήθειες και τρόπος ζωής, πιστεύουμε ότι θα φέρει θετικά αποτελέσματα και θα μειώσει τον αριθμό των εφήβων καπνιστών.

Επίσης, τα προγράμματα πρόληψης και αγωγής υγείας, προκειμένου να έχουν θετικά αποτελέσματα, οφείλουν να υλοποιούνται συστηματικά και μέσα από μια ολιστική προσέγγιση να εμπλέκουν ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Η απαγόρευση, συχνά και η προειδοποίηση -κυρίως όταν λαμβάνει χώρα στο σχολικό περιβάλλον- ηχούν στους νέους ως αφορμή για να εκδηλώσουν μια αντιδραστική συμπεριφορά, καθώς -σύμφωνα με τους Downie & Fyfe (1990)- η επιμόρφωση των παιδιών σε θέματα που σχετίζονται με το κάπνισμα και τις απαγορευμένες ουσίες έχει συχνά ως αποτέλεσμα τον πειραματισμό με αυτές. Επιπλέον, επειδή και οι διαλέξεις είναι βαρετές καθώς μοιάζουν με κηρύγματα (Pentz, Brannon, Charlin, Barrett, MacKinnon. & Flay, 1989), αυτό που χρειάζεται είναι η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στο σχεδιασμό των παρεμβατικών προγραμμάτων, η προσφυγή σε προσεγγίσεις που ενισχύουν την κοινωνική διάσταση του θέματος και εστιάζουν στην προβολή των άμεσων αρνητικών επιδράσεων. Η εκπαίδευση των δασκάλων σχετικά με τις θεωρίες και τις μεθόδους που απαιτούνται είναι καθοριστικής σημασίας (Glynn, 1989), όπως επίσης και η εμπλοκή των γονέων, ιδιαίτερα στην περίπτωση που απευθυνόμαστε σε μικρές ηλικίες (Charlton, 1996).

Για όλους τους παραπάνω λόγους σχεδιάσαμε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που απευθύνεται σε παιδιά 11-12 χρονών με στόχο την κοινωνικοποίησή τους μέσα από μια διαδικασία μάθησης προσαρμοσμένη στην ηλικία τους. Λένε ότι "το προλαμβάνειν είναι καλύτερο του θεραπεύειν". Γι' αυτό και προσπαθήσαμε να διδάξουμε, σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπ/σης, όλα τα σχετικά με το κάπνισμα και τις συνέπειές του βοηθώντας τους παράλληλα να κατανοήσουν τι πραγματικά σημαίνει να είσαι παθητικός καπνιστής. Μάλιστα, για να αποφύγουν την "παγίδα" μιας ίσως, βαρετής, για παιδιά αυτής της ηλικίας, διάλεξης, με πληθώρα δυσνόητων, επιστημονικών όρων, αξιοποίησαν σύγχρονα- και σίγουρα πιο ευχάριστα- "εργαλεία", όπως η πλοήγηση σε συγκεκριμένους διαδικτυακούς τόπους, η κριτική ανάλυση διαφημίσεων, κειμένων, ακόμη και η αξιοποίηση των κόμικς!

Η παρουσία των κόμικς σ' ένα πρόγραμμα διδασκαλίας συνδέεται άμεσα με τον ιδιαίτερο χώρο των δημοφιλών αναγνωσμάτων στους μαθητές και στις μαθήτριες. Η κεντρική ιδέα της διδακτικής παρέμβασης είναι να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες κόμικς, δηλαδή γραπτό λόγο συνδυαστικά με εικόνες με τη βοήθεια των ΤΠΕ, ώστε να δημιουργήσουν πολυμεσικό εκπαιδευτικό υλικό, μέσα από την ανάπτυξη στρατηγικών ανάγνωσης και κατανόησης και δεξιοτήτων νέου τύπου γραμματισμού- παραγωγής πολυτροπικών κειμένων σε αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας, αξιοποιώντας ποικίλα σημειωτικά συστήματα.

Αρχικά εξηγήσαμε τι είναι κόμικ και θέσαμε το πλαίσιο κριτικής ανάγνωσης αυτού του πολυτροπικού κειμένου· στη συνέχεια προσφέραμε ένα σενάριο, για να στηθεί πάνω του η παρέμβαση και να γίνει η γνώση λειτουργική (Σολομωνίδου, 2006). Το ζητούμενο στη διδακτική μας παρέμβαση ήταν ο γραμματισμός σε ζητήματα εικόνας - κόμικ. Ξεκινήσαμε με

την προσέγγιση ενός κόμικ στη βάση των τριών ερωτημάτων αντιληπτικής προσέγγισης του κειμένου («Γιατί γράφτηκε, πώς είναι γραμμένο, ποιοι άλλοι σημειωτικοί τρόποι προτείνονται;»), που προτείνει ο Kress (1989). Επειδή το κόμικ βασίζεται σε ήδη υπάρχον («Ο Λούκυ Λουκ στο χωριό των άκαπνων», που έκαναν μαθητές και μαθήτριες του 2ου Γυμνασίου Σταυρούπολης κατά το σχολικό έτος 2003-2004) και εμείς ουσιαστικά ερμηνεύουμε και αναλύουμε κριτικά την κατασκευασμένη του μορφή, ζητήσαμε από τα παιδιά τη σύγκριση του κειμένου και της μεταφοράς του σε κόμικ με τη 'φιλοσοφία' του πρωτότυπου κειμένου, ώστε να κατανοηθούν οι επιλογές, οι δυνατότητες, αλλά και οι περιορισμοί της εικονογράφησης, η ερμηνευτική λειτουργία τους αλλά και η πολλαπλότητα των δυνατών αποδόσεων.

Συμμεριζόμενοι την άποψη ότι η χρήση των κόμικς συμβάλλει στην νοητική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, μόνο όταν υπάρχει ενεργητική συμμετοχή στην κατασκευή ή στη χρήση τους (Eulie, 1969. Barker 1989), ζητήσαμε στη συνέχεια από τους μαθητές να ασχοληθούν με την παραγωγή κειμένων κόμικς στα οποία το γραπτό κείμενο 'συμμετείχε' στη δράση συμπληρώνοντας την εικόνα. Προσφέραμε στους μαθητές ένα απόσπασμα από το εικονογραφημένο βιβλίο της Disney CINEMA, «Οι Θαυμαστές περιπέτειες του Πινόκιο», που πραγματεύεται την απόπειρα του Πινόκιο να καπνίσει το πρώτο του τσιγάρο για να γίνει αποδεκτός στα μάτια του φίλου του. Έχοντας προηγουμένως αφαιρέσει το διάλογο από τα μπαλονάκια (πλαίσιο κειμένου), ζητήσαμε από τις διαφορετικές ομάδες να συνθέσουν ελεύθερα το δικό τους διάλογο και να τον τοποθετήσουν στα μπαλονάκια πατώντας με το ποντίκι του μέσα στο καθένα από αυτά, ώστε να βγαίνει νόημα. Τονίστηκε ότι κείμενο και εικόνα πρέπει να συνεργάζονται, ώστε να αφηγούνται μια καλή ιστορία, και ότι οι φράσεις πρέπει να διευκρινίζουν και να επαυξάνουν τις εικόνες.

Γενικά, τα κόμικς μπορούν με τις κατάλληλες προϋποθέσεις να ενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία ως εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας, αφού η προστιθέμενη αξία τους είναι η πρωτοτυπία, η προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών, η διέγερση της φαντασίας, η αυτενέργεια και η βιωματικότητα. Αναμφίβολα, προσφέρουν τη δυνατότητα δημιουργικής συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και μαθητών – εκπαιδευτικών, λόγω των πολλαπλών ρόλων που αναλαμβάνουν και των δυνατοτήτων αλληλεπίδρασης. Τέλος, η ταυτόχρονη καλλιέργεια καλλιτεχνικών ανησυχιών των παιδιών με την προαγωγή των γνώσεων αλλά και η καλλιέργεια κριτικής σκέψης μέσα από τη δυνατότητα χρήσης των νέων μέσων (πολυτροπικά κείμενα) βοηθά στη σύνδεση του σχολείου με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

«Ένα επιτραπέζιο παιχνίδι που ενθαρρύνει και απενοχοποιεί την υγιή σεξουαλική ανάπτυξη»

Η εφηβεία εξ ορισμού είναι η περίοδος που σηματοδοτεί την έναρξη του συνειδητού σεξουαλικού ενδιαφέροντος(Κοκκέβη,κ.α.,2011). Ταυτόχρονα, ως περίοδος μεταβατική, συνήθως χαρακτηρίζεται από αστάθεια και επικινδυνότητα. Οι έφηβοι εκτίθενται σε πολλές και ποικίλες εσωτερικές και εξωτερικές πιέσεις οι οποίες, μολονότι σπάνια παίρνουν τη μορφή κάποιας σωματικής ασθένειας, εκδηλώνονται συχνά με ψυχοσωματικά συμπτώματα.

Είναι αλήθεια ότι το θέμα είναι περίπλοκο και πολυδιάστατο. Καταρχήν, τα αγόρια και κορίτσια διαφέρουν πολύ ως προς το χρόνο τον τρόπο και τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν όσον αφορά τη σεξουαλική τους ωρίμανση. Επίσης, η κοινωνική πραγματικότητα διαχρονικά είναι πολύ αυστηρή στο τι χαρακτηρίζει και τι ανέχεται ως αποδεκτή και μη αποδεκτή σεξουαλική συμπεριφορά. Η καλή υγεία των εφήβων προϋποθέτει την παρουσία παραγόντων που ενισχύουν την ευεξία, την αυτοεκτίμηση και την αίσθηση του «ανήκειν»(Γκοτζαμάνης & Παπαθανασίου, 2000).

Τα προγράμματα Αγωγής Υγείας δίνουν την ευκαιρία σε μαθητές και εκπαιδευτικούς να διαπραγματευτούν με ασφάλεια σημαντικά θέματα, όπως η σεξουαλικότητα ως ανθρώπινο δικαίωμα και δικαίωμα του παιδιού, οι έννοιες της σεξουαλικότητας και του κοινωνικού φύλου, οι σχετικές με αυτά τα θέματα προκαταλήψεις που απασχολούν τις σύγχρονες

κοινωνίες, αλλά και είναι κρίσιμες για την ανάπτυξη μιας υγιούς συμπεριφοράς τόσο σε συναισθηματικό όσο και σε σωματικό επίπεδο.

Ως παράδειγμα μιας καλής πρακτικής στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε την ανάπτυξη ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού προσαρμοσμένο στην Ελληνική πραγματικότητα που απευθύνεται σε κορίτσια των πρώτων τάξεων του Γυμνασίου. Βάση για αυτή την πρακτική είναι ένα αντίστοιχο παιχνίδι ***«Girl's choice***» που αναπτύχθηκε στην Ολλανδία από το Rutgers Nisso Groep (www.rutgerswpf.nl), ένα κέντρο εμπειρογνωμόνων για την σεξουαλικότητα, μόνο για τα κορίτσια (10-16 ετών) το οποίο έχει ως στόχο να αντιμετωπίσει το ευαίσθητο θέμα της σεξουαλικότητας, την οικειότητα και τις σχέσεις και πιο συγκεκριμένα να μεταδώσει τις γνώσεις, την ευαισθητοποίηση και να βοηθήσει τους εφήβους να αναπτύξουν υγιείς σεξουαλικές στάσεις και συμπεριφορές.

Το παιχνίδι αναπτύσσεται από τον εκπαιδευτικό ως ένα εργαλείο για να βοηθήσει τα κορίτσια να συνειδητοποιούν που είναι τα όρια τους, να αναλάβουν τις ευθύνες των επιλογών και των πράξεων τους. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να το σχεδιάσει μόνος ή σε συνεργασία με τους μαθητές. Η ανάπτυξη του παιχνιδιού γίνεται ώστε να έχει αντίκτυπο σε 4 βασικούς άξονες : Γνώση – Άποψη – Στάση - Συμπεριφορά.

Βασίζεται στην παραδοχή ότι οι έφηβοι επιλέγουν να ενημερωθούν για αυτά τα θέματα από συζητήσεις μεταξύ τους και από το διαδίκτυο, γι αυτό και προτείνεται να παίζεται από τους μαθητές χωρίς την παρουσία ενηλίκων. Πρόκειται για ένα παιχνίδι στη λογική του «trivial». Υπάρχει ένα βασικό ταμπλό και πιόνια. Με ένα ζάρι οι παίκτες ακολουθούν μια συγκεκριμένη πορεία σε αντίστοιχες θέσεις πάνω στο ταμπλό που αντιστοιχούν σε κάρτες ανάθεσης κάποιων «αποστολών» - δηλαδή απάντησης ερωτήσεων γνώσεων ή κρίσεων, παντομίμας και παιχνίδι ρόλων, όλα σε σχέση με τη σεξουαλική συμπεριφορά και στάση. Το παιχνίδι συνοδεύεται από εγχειρίδιο και φυλλάδιο διευκρινήσεων με απαραίτητες επιστημονικές πληροφορίες. Οι παίκτες βαθμολογούν την απάντηση συλλογικά και κερδίζει όποιος φτάσει πρώτος στο τέλος.

Συμπεράσματα - προτάσεις

Σε γενικές γραμμές, από την παραπάνω πιλοτική δράση εξήχθη το συμπέρασμα ότι τόσο τα κόμικς, όσο και τα επιτραπέζια παιχνίδια μπορούν με τις κατάλληλες προϋποθέσεις να ενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία ως εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας, αφού η προστιθέμενη αξία τους είναι η πρωτοτυπία, η προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών, η διέγερση της φαντασίας, η αυτενέργεια και η βιωματικότητα –υπό την έννοια ότι στοχεύουν στην ενεργοποίηση και εμπλοκή των παιδιών σε θέματα που επηρεάζουν την υγεία και την ευημερία τους. Αναμφίβολα προσφέρουν τη δυνατότητα δημιουργικής συνεργασίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών λόγω των πολλαπλών ρόλων που αναλαμβάνουν και των δυνατοτήτων αλληλεπίδρασης. Ταυτόχρονα, οι μαθητικές δραστηριότητες έχουν πολλά θετικά εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά οφέλη. Προάγουν την ομαδική συλλογική έρευνα και τη συνεργασία. Βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν θεμελιώδεις ικανότητες επικοινωνίας, και να αναπτύξουν γλωσσικές ικανότητες, τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο, όπως για παράδειγμα για το πώς να θέτουν ερωτήσεις, πώς να ακούν τους άλλους, πώς να μεταγράφουν τον προφορικό λόγο σε γραπτό κ.λ.π. Καλλιεργούν ερευνητικές δεξιότητες με την άμεση εμπλοκή των παιδιών στην αναζήτηση και ερμηνεία τεκμηρίων. Αναπτύσσουν την κοινωνική ευαισθησία και βοηθούν στη σύνδεση των παιδιών με την κοινότητά τους. Τέλος, η ταυτόχρονη καλλιέργεια καλλιτεχνικών ανησυχιών των παιδιών με την προαγωγή των γνώσεων αλλά και η καλλιέργεια κριτικής σκέψης μέσα από τη δυνατότητα χρήσης των νέων μέσων (πολυτροπικά κείμενα) βοηθά στη σύνδεση του σχολείου με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, υποστηρίζοντας τη θετική άποψη για μία ζωή χωρίς κάπνισμα, αλλά και υγιή και ασφαλή σεξουαλική συμπεριφορά.

Το σημαντικότερο στοιχείο, πάντως, για την αξιολόγηση ενός προγράμματος πρέπει ίσως να αναζητηθεί στην αλλαγή στάσης, αξιών, νοοτροπίας. Σε ένα ολιγόωρο πρόγραμμα αυτό

δεν μπορεί να τεκμηριωθεί και γι' αυτό κρίναμε σκόπιμο να μελετηθεί σε μια ευρύτερη χρονικά υλοποίηση. Η ανάληψη πρωτοβουλίας και δράσης με την παραγωγή και δημοσιοποίηση των συμπερασμάτων μπορεί να λειτουργήσει ως αφετηρία, ως κίνητρο και αφορμή για ανάληψη άλλων ευρύτερων ή μη ενεργειών.

Έχοντας υπόψη τα θετικά αποτελέσματα σε συνδυασμό με την ενθουσιώδη αποδοχή της παρούσας διδακτικής παρέμβασης από τους μαθητές, θα μπορούσε να γίνει μια διάχυση των αποτελεσμάτων στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, ώστε να αναπτυχθούν νέα προγράμματα «αντικαπνιστικού γραμματισμού» και «σεξουαλικής εκπαίδευσης» που θα βοηθήσουν τα παιδιά όχι μόνο να μάθουν πώς λειτουργεί το σώμα τους, αλλά και να τροποποιήσουν τις συμπεριφορές και τις στάσεις τους με σκοπό τη βελτίωση της υγείας στον πληθυσμό.

Το σχολείο οφείλει να ανοίξει τους ορίζοντές του στη συστηματική πλέον διδασκαλία και ανάλυση θεμάτων κρίσιμων για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, ιδιαίτερα την εποχή της προεφηβείας και της εφηβείας και θα καθιστούσε τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές πιο συνειδητοποιημένους στην επικοινωνία μεταξύ τους (αλλά και με τους άλλους) και θα τους διευκόλυνε στην πρόσληψη και αποκωδικοποίηση της πραγματικότητας που βιώνουν. Κατά συνέπεια, θα έκανε την εκπαίδευση πιο ουσιαστική.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι τόσο το κάπνισμα, όσο και η σεξουαλική εκπαίδευση, εντάσσονται σε ένα γενικότερο πλαίσιο παιδείας που διακρίνει μία κοινωνία ως σύνολο, αλλά και αποτελεί ένδειξη σεβασμού προς τον εαυτό μας και τους συνανθρώπους γύρω μας. Μόνο έτσι αντιμετωπίζοντας τα σημαντικά αυτά θέματα που θεωρούνται «ταμπού» για την ελληνική πραγματικότητα, μπορούμε να αντισταθούμε στον ορυμαγδό της διαφήμισης και της έντεχνης προώθησης λανθασμένων μηνυμάτων και να προστατέψουμε και τα παιδιά μας Άλλωστε, αυτό το τελευταίο, είναι κάτι που τους το οφείλουμε.

Αναφορές

Adolescence and Emerging Adulthood(2010) :A CULTURAL APPROACHJEFFREY JENSEN ARNETT Clark University, Pearson Education, Inc

Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.

Chatzimihou, K. & Solomonidou, C. (2009). Learning about respiration and risks of smoking tobacco with the use of ICT in Greek primary school. *International Journal of Learning,* 16 (8), 351-366. Available at: http://www.Learning-Journal.com.

Cohen, L., Manion, L. και Morrison, K. R. B. (1996). *A Guide to Teaching Practice* (4η έκδοση). London: Routledge.

Eulie Joseph (Mar., 1969). Creating Interest and Developing Understanding in the Social Studies through Cartoons Peabody Journal of Education, Vol. 46, No. 5., pp. 288-290.

Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.

Hamilton, V. L. (1976). "Role play and deception: a reexamination of the controversy". *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 6, 233-50.

Kress, G. (2000). «Σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλλον». *Γλωσσικός υπολογιστής, τόμος 2*. Προσπέλαση στο:
http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/default.htm
(12/07/2009).

Kress, G. & Van Leeuwen, Th. 1996. *Reading Images: The Grammar of Visual Design.* London: RKP.

Piperakis, S.M., Garagouni-Areou, F. Argyrakouli, E., Piperakis, A.S., Iakovidou-Kritsi, Z. & Triga, A. 2008. "A survey on smoking habits and attitudes among adolescents in Greece". *International Journal of Medical Health*, 20, 63-71.

Sexuality education in Europe- A reference guide to policies and practices (2006). IPPF European Network

Αϊδίνης, Α. & Κωστούλη, Τ. «Μοντέλα εγγραμματοσύνης: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη». Virtual School, The sciences of Education Online, τόμ. 2ος,, τεύχη 2-3 (Μάρτιος 2001): 1-31

Ανδρουλάκης Γ. 1998. «Η αξιοποιηση της διαφήμισης για μια διαπολιτισμική διδασκαλία των Γλωσσών», *Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία*, 14, 5-18.

Ανδρουλάκης, Γ. & Χατζημίχου, Κ., (2009). «Ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από διαφημίσεις καπνιστικών προϊόντων». Ανακοίνωση που πραγματοποιήθηκε στο Συνέδριο «Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)», Φλώρινα, Σεπτέμβριος 2009

Κακριδή-Φερράρι, Μ. (2006). «Στάσεις απέναντι στη γλώσσα», στο: *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα. Θέματα Ιστορίας της ελληνικής γλώσσας*. Προσπέλαση στο: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_03/index.html (12/06/2009).

Kalantzis, M., & Cope, B. (2003). Πολυγραμματισμοί. Στο: *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Προσπέλαση στο: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema_e2/main.htm (18/07/2009).

Γκοτζαμάνης Κ. & Παπαθανασίου Ζ(2000) Σεξουαλική Αγωγή- Διαφυλικές σχέσεις νέων , ΥΠΑΙ.Θ. Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας. Αθήνα

Κοκκέβη Ά., Φωτίου Α., Σταύρου Μ., Καναβού Ε. (2011) Η ψυχοκοινωνική υγεία των εφήβων. Σειρά θεματικών τευχών¨Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. Αθήνα.

Λούμπος Βασίλης(1998) Οδηγός Παιδαγωγικών Δραστηριοτήτων: Διαφυλικές σχέσεις νέων , ΥΠΑΙ.Θ. Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας. Αθήνα

Ματσαγγούρας, Η. (2003).*Η Σχολική Τάξη. Τόμ Β': Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου.* Αθήνα

Σολομωνίδου, Χ. 2006. Νέες τάσεις στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία: εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο

Χατζησαββίδης, Σ. 2003. «Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των Πολυγραμματισμών (προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών)», *Φιλόλογος* , 113, 405-414.

Χοντολίδου, Ε. 1999. «Η αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας: ένα βήμα μπροστά,

Παιχνίδι Girl's Choice : Milleke de Neef, Rutgers WPF, Postbus / PO Box 9022,3506 GA Ουτρέχτη, Ολλανδία, www.rutgerswpf.nl

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Η διερεύνηση του επιπέδου της ετοιμότητας για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση των φοιτητών/τριών του Ε.Α.Π. και των ατομικών τους διαφορών

Μίχης Αναστάσιος
Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου
anmihis@sch.gr

Γκιόσος Ιωάννης
ΣΕΠ Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου,
xayiannis@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση: α) του επιπέδου της συνολικής *ετοιμότητας για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση* των φοιτητών/τριών του Ε.Α.Π. και των παραγόντων της (*αυτοδιαχείριση*, *επιθυμία για μάθηση* και *αυτοέλεγχος*) και β) των ατομικών διαφορών της συνολικής *ετοιμότητας για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση* και των παραγόντων της, ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, το μορφωτικό προφίλ και το μορφωτικό επίπεδο. Στην έρευνα συμμετείχαν 100 προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες, του Ακαδημαϊκού Έτους 2012-2013. Για τη μέτρηση της εξαρτημένης μεταβλητής χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα της «ετοιμότητας αυτοκατευθυνόμενης μάθησης για τη νοσηλευτική εκπαίδευση» (SDLRS-NE). Ο έλεγχος του επιπέδου της συνολικής *ετοιμότητας για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση* των φοιτητών/τριών και των παραγόντων της έδειξε υψηλή ετοιμότητα για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Από τον έλεγχο των διαφορών δεν προέκυψαν σημαντικές διαφορές στο σύνολο και σε κανέναν από τους τρεις παράγοντες της *ετοιμότητας για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση* των φοιτητών, ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, το μορφωτικό προφίλ και το μορφωτικό επίπεδο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές, ανεξάρτητα από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, έχουν σε ικανοποιητικό βαθμό ανεπτυγμένη την *ετοιμότητά τους για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση.*

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Ετοιμότητα για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με έναν γενικά αποδεκτό ορισμό, η έννοια *αυτοκατευθυνόμενη μάθηση* (self-directed learning) ή *αυτόνομη μάθηση* (autonomous learning) αναφέρεται στη μαθησιακή διαδικασία, όπου ο μαθητής καθορίζει και έχει την απόλυτη ευθύνη για το σκοπό, το περιεχόμενο, τη μέθοδο και την αξιολόγησή της (Moore, 1980; Knowles, 1975; Brocket & Hiemstra, 1991). Όλα τα παραπάνω, πραγματώνονται στο χώρο της Ανοιχτής Εκπαίδευσης μέσω της εφαρμογής της μεθόδου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Ματραλής, 1998). Συνεπώς, η έννοια της *αυτοκατευθυνόμενης μάθησης* είναι βασική και θεμελιώδης στο πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (εξΑΕ από τούδε). Επιπροσθέτως, η έννοια της *αυτοκατευθυνόμενης μάθησης* είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τους ενήλικες μαθητευόμενους, οι οποίοι, σε σύγκριση με τους ανήλικους, έχουν πιο ισχυρή την έμφυτη τάση τους να συμμετέχουν ενεργά και να διαμορφώνουν καταστάσεις που τους αφορούν (αυτοκαθορισμός – αυτονομία) στη διαδικασία της μάθησης (Κόκκος, 2008). Άλλωστε, για το λόγο αυτό η *αυτοκατευθυνόμενη μάθηση* αποτελεί την κυρίαρχη φιλοσοφία στον τομέα της *εκπαίδευσης ενηλίκων* (Garrison, 1992). Αν ως *αυτοκατευθυνόμενη μάθηση,* ορίζεται η μαθησιακή διαδικασία, στην οποία ο μαθητευόμενος έχει την απόλυτη ευθύνη (Moore, 1980; Knowles, 1975; Brocket &

Hiemstra, 1991), το σύνολο των στάσεων, των ικανοτήτων αλλά και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας που απαιτούνται από τον μαθητευόμενο για *αυτοκατευθυνόμενη μάθηση* αναφέρεται με τον όρο *ετοιμότητα για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση* (Self-Directed Learning Readiness) (Wiley, 1983, όπ. αναφ. στο Mead, 2011). Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Mead (2011) «Αυτός ο ορισμός εμπεριέχει κάποιες ενσωματωμένες παραδοχές, σχετικά με τη φύση της *αυτοκατευθυνόμενης μάθησης*» (σελ. 25). Η πρώτη παραδοχή αναφέρεται στο γεγονός ότι η *ετοιμότητα για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση* μπορεί να θεωρηθεί ως εξατομικευμένο χαρακτηριστικό, ενώ η δεύτερη παραδοχή ότι αυτό το χαρακτηριστικό μπορεί να αναπτυχθεί ως ένα βαθμό. Στη βάση αυτή, δεν είναι τυχαίο ότι η *ετοιμότητα για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση* των μαθητευόμενων έχει σημαντική σχέση με τα προσωπικά – ατομικά χαρακτηριστικά, όπως: η επιμονή, η αυτοπειθαρχία, η αποφασιστικότατα, ο προσανατολισμός στο έργο κ.λπ. (Carré, 2000; Foucher & Gosselin, 1995; Grow, 1991; Guglielmino & Nowocien, 1998). Επηρεάζεται όμως και από το πλαίσιο, τους περιβαλλοντικούς δηλαδή παράγοντες που διαμορφώνονται στον εκάστοτε εκπαιδευτικό χώρο (π.χ. σχεδιασμός του μαθήματος, υποστήριξη του μαθητή κ.ά.). Αρκετοί ερευνητές αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα του ρόλου του περιβάλλοντος μάθησης, σημειώνοντας ότι οι μαθητευόμενοι μπορεί να εμφανίσουν διαφορετικά επίπεδα *αυτοκατευθυνόμενης μάθησης* σε διαφορετικές μαθησιακές καταστάσεις (π.χ. Candy, 1991).Τα χαρακτηριστικά του ατόμου που εμφανίζουν υψηλή ετοιμότητα για *αυτοκατευθυνόμενη μάθηση* έχουν καταγραφεί από τον Gullielmino (1978) και ομαδοποιηθεί από Fisher, King και Taugue (2001) σε τρεις παράγοντες: την αυτοδιαχείριση (self-management), την επιθυμία για μάθηση (desire for learning) και τον αυτοέλεγχο (self – control). Το γεγονός ότι δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα σχετικά με το επίπεδο της συνολικής *ετοιμότητας για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση* των φοιτητών/τριών του Ε.Α.Π., και των παραγόντων της, αλλά και της ύπαρξης ή μη ενδεχόμενων διαφορών σε ατομικό επίπεδο, τίθενται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα: α) Ποιο είναι το επίπεδο της συνολικής *ετοιμότητας για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση* των φοιτητών/τριών, αλλά και των παραγόντων της (*αυτοδιαχείριση*, *επιθυμία για μάθηση* και *αυτοέλεγχος*); β) Υπάρχει διαφορά στη συνολική *ετοιμότητα για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση* των φοιτητών/τριών, αλλά και στους παράγοντές της, ως προς το φύλο (φοιτητές, φοιτήτριες), την ηλικιακή ομάδα (έως 30 ετών, 31 έως 40 ετών, 41 έως 50 ετών και 50 και άνω), το μορφωτικό προφίλ (φοιτητές χωρίς προπτυχιακό τίτλο, απόφοιτοι ΑΕΙ και ΤΕΙ) και το μορφωτικό επίπεδο (κάτοχοι ή μη μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών);

Μέθοδος

Στην έρευνα συμμετείχαν, εκατό προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές και φοιτήτριες (n=100) πέντε (5) προπτυχιακών και δύο (2) μεταπτυχιακών τμημάτων του Ε.Α.Π., του Ακαδημαϊκού Έτους 2012-2013. Ειδικότερα, συμμετείχαν σαράντα ένας (41) φοιτητές (ποσοστό 41%) και πενήντα εννέα (59) φοιτήτριες (ποσοστό 59%).

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα *ετοιμότητα για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση για τη Νοσηλευτική Εκπαίδευση* (SDLRS-NE), η οποία αναπτύχθηκε από τον Guglielmino (1978) και τροποποιήθηκε από τους Fisher King και Tague (2001). Πρόκειται για μια πενταβάθμια κλίμακα likert, που περιείχε 40 ερωτήσεις, εκ των οποίων οι 13 αναφέρονται στον παράγοντα της αυτοδιαχείριση, οι 12 στον παράγοντα της επιθυμίας για μάθηση και οι 15 στον

παράγοντα αυτοέλεγχος. Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν: 1) οι στατιστικοί δείκτες περιγραφικής στατιστικής, όπως ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση για την αξιολόγηση των τριών κλιμάκων, 2) Ο δείκτης Cronbach's alpha (1951) για την αξιολόγηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, 3) το t στατιστικό τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων (independent measures t-test) για τον έλεγχο των διαφορών της *συνολικής ετοιμότητας αυτοκατευθυνόμενης μάθησης* και των παραγόντων της, ως προς το φύλο (φοιτητές, φοιτήτριες) και το μορφωτικό επίπεδο (κατοχή ή μη μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών) και 4) η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way Anova) για την διερεύνηση των διαφορών της *συνολικής ετοιμότητας αυτοκατευθυνόμενης μάθησης* και των παραγόντων της, ως προς την ηλικιακή ομάδα (έως 30 ετών, 31 έως 40 ετών, 41 έως 50 ετών και 50 και άνω) και το μορφωτικό προφίλ (φοιτητές χωρίς προπτυχιακό τίτλο, απόφοιτοι ΑΕΙ και απόφοιτοι ΤΕΙ) των φοιτητών.

Ευρήματα

Ο μέσος όρος (*M*) αποτίμησης της συνολικής *ετοιμότητας για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση* στην πενταβάθμια κλίμακα από μεριάς του δείγματος των φοιτητών και φοιτητριών ήταν: 3.97 (*SD* = .428 95% *CI* [3.88, 4.05]). Η συνολική κλίμακα της *ετοιμότητας για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση* παρουσίασε υψηλή αξιοπιστία (Cronbach's *α* = .93). Στον Πίνακας 1 παρουσιάζονται τα μέτρα κεντρικής τάσης και οι συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach's *α* για τους παράγοντες της *ετοιμότητας για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση*.

Πίνακας 1. Μέτρα κεντρικής τάσης και δείκτες αξιοπιστίας των παραγόντων της ετοιμότητας για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση

	Εύρος	Minimum	Maximum	M	SD	Cronbach's *α*
Ετοιμότητα Αυτοκατευθυνόμενης Μάθησης						
Αυτοδιαχείριση	2.69	2.31	5.00	3.59	.529	.85
Επιθυμία Μάθησης	3.17	1.83	5.00	4.19	.507	.84
Αυτοέλεγχος	2.93	2.07	5.00	4.12	.499	.90

Διαφορές ως προς τα δύο φύλα

Οι διαφορές των μέσων όρων (*M*) αποτίμησης της *συνολικής ετοιμότητας για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση* μεταξύ των φοιτητών/τριών, ως προς το φύλο, διερευνήθηκαν με το t στατιστικό τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων. Ο μέσος όρος αποτίμησης της *συνολικής ετοιμότητας για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση* μεταξύ των φοιτητών (*M* = 3.95, *SD* = .454, 95% *CI* [3.81, 4.10]) δεν διέφερε στατιστικά σημαντικά ($t(98) = -.276$, 2-tailed $\rho = .783$) από αυτόν των φοιτητριών (*M* = 3.98, *SD* = .411, 95% *CI* [3.87, 4.08]). Οι διαφορές των μέσων όρων (*M*) των παραγόντων της *συνολικής ετοιμότητας για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση* μεταξύ των φοιτητών/τριών, ως προς το φύλο, διερευνήθηκαν επίσης με το t στατιστικό τεστ

ανεξάρτητων δειγμάτων. Από τα αποτελέσματα του Πίνακα 2 φαίνεται ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε κανένα από τους τρεις παράγοντες.

Πίνακας 2. Αποτελέσματα t-test για διαφορές φύλου στους παράγοντες της ετοιμότητας για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση

	ΦΥΛΟ	N	M	SD	t	*df*	Sig 2-talied
Αυτοδιαχείριση	Φοιτητές	41	3.63	10	.510	.510	.510
	Φοιτήτριες	59	3.57	.545	.545	.545	.545
Επιθυμία για μάθηση	Φοιτητές	41	4.09	.613	.613	.613	.613
	Φοιτήτριες	59	4.25	.410	.410	.410	.410
Αυτοέλεγχος	Φοιτητές	41	4.14	.480	.480	.480	.480
	Φοιτήτριες	59	4.11	.515	.515	. 5	.515

Διαφορές ως προς την ηλικιακή ομάδα

Οι διαφορές των μέσων όρων (*M*) της συνολικής *ετοιμότητας για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση* μεταξύ των φοιτητών/τριών, ως προς την ηλικιακή τους ομάδα (έως 30 ετών, 31 έως 40 ετών, 41 έως 50 ετών και 50 και άνω), διερευνήθηκαν με την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F_{(3, 96)}$ = 1.48, p = .225). Οι διαφορές των παραγόντων της *ετοιμότητας για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση* μεταξύ των φοιτητών/τριών, ως προς την ηλικιακή τους ομάδα (έως 30 ετών, 31 έως 40 ετών, 41 έως 50 ετών και 50 και άνω), εξετάσθηκαν επίσης με την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην «αυτοδιαχείριση» ($F_{(3, 96)}$ = .474, p = .701), στον «αυτοέλεγχο» ($F_{(3, 96)}$ = .539, p = .657) και στην «επιθυμία για μάθηση» ($F_{(3, 96)}$ = 2.956, p = .056). Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα μέτρα κεντρικής τάσης για την κλίμακα της *συνολικής ετοιμότητας για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση* και τους παράγοντες της ανά ηλικιακή ομάδα.

Πίνακας 3. Δείκτης κεντρικής τάσης ετοιμότητας για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση ανά ηλικιακή ομάδα

		M	SD	Min	Max
Συνολική αυτοκατευθυνόμενη μάθηση	έως 30	3.8365	.37162	3.23	4.33
	31 έως 40	3.9319	.45413	2.76	4.80
	41 έως 50	4.05	.42783	3.40	5.00
	άνω των50	4.1555	.24914	3.82	4.48
Ετοιμότητα	έως 30	3.5000	.46912	2.77	4.46
	31 έως 40	3.5636	.55904	2.31	4.54
	41 έως 50	3.6748	.52222	2.92	5.00

	άνω των50	3.6923	.47730	3.00	4.62
Επιθυμία Μάθησης	έως 30	4.0000	.34 7	3.42	4.67
	31 έως 40	4.1182	.56649	1.83	5.00
	41 έως 50	4.3409	.41381	3.58	5.00
	άνω των50	4.5000	.32275	3.83	4.83
Αυτοέλεγχος	έως 30	4.0095	.48418	3.20	4.60
	31 έως 40	4.1139	.51825	2.07	5.00
	41 έως 50	4.1515	.50946	3.27	5.00
	άνω των50	.2741	.39079	3.73	4.87

Διαφορές ως προς μορφωτικό προφίλ

Οι διαφορές των μέσων όρων (*M*) της συνολικής *ετοιμότητας για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση* μεταξύ των φοιτητών/τριών, ως προς το μορφωτικό τους προφίλ (φοιτητές χωρίς προπτυχιακό τίτλο, απόφοιτοι ΑΕΙ και απόφοιτοι ΤΕΙ), διερευνήθηκαν με την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F_{(2, 97)} = 2.22$, $p = .114$). Οι διαφορές των παραγόντων της *ετοιμότητας για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση* μεταξύ των φοιτητών/τριών, ως προς το μορφωτικό τους προφίλ (φοιτητές χωρίς προπτυχιακό τίτλο, απόφοιτοι ΑΕΙ και απόφοιτοι ΤΕΙ), διερευνήθηκαν επίσης με την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ούτε στην *αυτοδιαχείριση* ($F_{(2, 97)} = .869$, $p = .423$), ούτε στην *επιθυμία για μάθηση* ($F_{(2, 97)} = 3.03$, $p = .053$), ούτε στον *αυτοέλεγχο* ($F_{(2, 97)} = 2.040$, $p = .136$). Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται τα μέτρα κεντρικής τάσης για την κλίμακα της *ετοιμότητας για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση* και τους παράγοντες της ανά μορφωτικό προφίλ.

Πίνακας 4: Δείκτης κεντρικής τάσης ετοιμότητας για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση ανά μορφωτικό προφίλ

		M	SD	Min	Max
Συνολική αυτοκατευθυνόμενη μάθηση	ΑΕΙ	4.0059	.39437	3.09	5.00
	ΤΕΙ	4.0608	.41288	3.4	4.79
	Χωρίς τίτλο	3.8152	.48873	2.76	4.55
Ετοιμότητα	ΑΕΙ	3.5813	.52914	2.31	5.00
	ΤΕΙ	3.7527	.51130	3.00	4.54
	Χωρίς τίτλο	3.5231	.54029	2.46	4.62
Επιθυμία Μάθησης	ΑΕΙ	4.2582	.41464	3.42	5.00
	ΤΕΙ	4.2440	.37477	3.58	5.00

	Χωρίς τίτλο	.9733	.70165	1.83	4.83
Αυτοέλεγχος	ΑΕΙ	4.1781	.49676	2.07	5.00
	ΤΕΙ	4.1857	.54861	3.27	5.00
	Χωρίς τίτλο	3.9493	.45268	3.00	4.67

Διαφορές ως προς μορφωτικό επίπεδο

Οι διαφορές των μέσων όρων (*M*) της συνολικής *ετοιμότητας για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση* μεταξύ των φοιτητών/τριών, ως προς την κατοχή ή μη μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, διερευνήθηκαν με το t στατιστικό τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων. Ο μέσος όρος της συνολικής *ετοιμότητας για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση* μεταξύ των φοιτητών/τριών που κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο (*M* = 4.04, *SD* = .258, 95% *CI* [3.87, 4.23]) δεν διέφερε στατιστικά σημαντικά (t(98) = .631, 2-tailed ρ = .529) από αυτό των φοιτητών/τριών που δεν κατείχαν (*M* = 3.96, *SD* = .444, 95% *CI* [3.86, 4.05]). Οι διαφορές των παραγόντων της *ετοιμότητας για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση* μεταξύ των φοιτητών/τριών, ως προς την κατοχή ή μη μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, διερευνήθηκαν επίσης με το t στατιστικό τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ούτε στην *αυτοδιαχείριση* (t(98) = 1.05, 2-tailed ρ = .298), ούτε στην *επιθυμία για μάθηση* (t(98) = .344, 2-tailed ρ = ,732), ούτε στον *αυτοέλεγχο* (t(98) = .164, 2-tailed ρ = .870).

Συζήτηση

Από τα ευρήματα της περιγραφικής στατιστικής, ο μέσος όρος (*M*) της συνολικής *ετοιμότητας για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση* κινήθηκε σε πολύ υψηλότερα επίπεδα του 2.50 (κυμάνθηκε στο 3.97) που αποτελεί το μέσον της πενταβάθμιας κλίμακας. Αυτό δείχνει ότι οι φοιτητές/τριες του ΕΑΠ φαίνεται να έχουν αρκετά ανεπτυγμένη την *ετοιμότητά τους για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση*. Η ερμηνεία που μπορεί να δοθεί, αφορά στο ότι, επειδή οι φοιτητές/-τριες του ΕΑΠ εισέρχονται σε ένα περιβάλλον που απαιτεί εξ ορισμού από αυτούς να έχουν την ευθύνη των πράξεών τους παρουσιάζουν υψηλό δείκτη *ετοιμότητας για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση*. Με δεδομένο ότι οι μέσοι όροι και των τριών παραγόντων της *ετοιμότητας για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση* (*αυτοδιαχείριση*, *επιθυμία για μάθηση*, *χαρακτηριστικά αυτοελέγχου*) εμφάνισαν υψηλές τιμές (3.59, 4.19, 4.12 αντίστοιχα), συμπεραίνεται ότι οι φοιτητές/τριες του ΕΑΠ, πιθανόν, να είχαν σε ικανοποιητικό βαθμό ανεπτυγμένα τα χαρακτηριστικά του ατόμου που σύμφωνα με τον Gullielmino (1978) εμφανίζουν υψηλή *ετοιμότητα για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση*. Το γεγονός ότι ανάλογα αποτελέσματα εμφανίστηκαν και σε άλλες έρευνες, στις οποίες χρησιμοποιήθηκε η ίδια κλίμακα μέτρησης της *ετοιμότητας για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση* στην εξΑΕ (Fisher, King, & Tague, 2001; Mead, 2011), επιβεβαιώνει την άποψη ότι η έννοια της *αυτοκατευθυνόμενης μάθησης* είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εξΑΕ (Ματραλής, 1998) και την *εκπαίδευση ενηλίκων* (Garrison, 1992; Κόκκος, 2008).

Τα ευρήματα της έρευνας, όσον αφορά στη διερεύνηση των διαφορών της συνολικής *ετοιμότητας για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση* και του κάθε παράγοντα ξεχωριστά (*αυτοδιαχείριση, επιθυμία για μάθηση, χαρακτηριστικά αυτοελέγχου*), ως

προς το φύλο (φοιτητές, φοιτήτριες), δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Κατά συνέπεια, οι φοιτητές/τριες του ΕΑΠ, ανεξάρτητα από το φύλο τους, φαίνεται πως εμφάνισαν την ίδια *ετοιμότητα για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση*. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έδειξε ότι υπάρχουν αντιφατικά αποτελέσματα όσον αφορά στη διερεύνηση της επίδρασης του φύλου στην *ετοιμότητα για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση* των φοιτητών/τριών (McCauley & Hezlett, 2001). Για παράδειγμα, η μη ύπαρξη διαφορών στην *ετοιμότητα για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση*, ως προς το φύλο, καταγράφεται και σε μια μελέτη που συμμετείχαν φοιτητές/τριες των Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών του Ανοιχτού Πανεπιστημίου της Ινδονησίας (Darmayanti, 1993). Ωστόσο, σε άλλη έρευνα, διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες εμφάνισαν υψηλότερη *ετοιμότητα για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση*, από ότι οι φοιτητές (Sabbaghiian,1980), ενώ στην έρευνα του Reio (2004), στην οποία συμμετείχαν φοιτητές ενός κολεγίου, οι άνδρες έδειξαν να έχουν υψηλότερες τιμές *ετοιμότητας για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση*, από ότι οι γυναίκες. Το ζήτημα είναι λοιπόν ανοιχτό προς περαιτέρω διερεύνηση.

Η διερεύνηση των διαφορών της συνολικής *ετοιμότητας για αυτοκατευθυνόμενης* μάθησης και του κάθε παράγοντα ξεχωριστά (*αυτοδιαχείριση, επιθυμία για μάθηση, χαρακτηριστικά αυτοελέγχου*), ως προς την ηλικιακή ομάδα των φοιτητών/τριών του ΕΑΠ (έως 30 ετών, 31 έως 40 ετών, 41 έως 50 ετών και 50 και άνω), έδειξε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αυτό σημαίνει ότι ανεξάρτητα από την ηλικία, ο κάθε φοιτητής/τρια του Ε.Α.Π. επέδειξε τον ίδιο βαθμό συνολικής *ετοιμότητας για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση,* αλλά και τον ίδιο βαθμό *αυτοδιαχείρισης, επιθυμίας για μάθηση και αυτοελέγχου*. Αν και τα αποτελέσματα πολλών ερευνών στη διεθνή βιβλιογραφία, σχετικά με την επίδραση της ηλικίας στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση των φοιτητών/τριών, είναι αντιφατικά (McCauley & Hezlett, 2001), ωστόσο, ένας σημαντικός αριθμός ερευνών δείχνει ότι η ηλικιακή ωρίμανση των φοιτητών/τριών συνοδεύεται και από την ενίσχυση της *ετοιμότητάς τους για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση* (Reio 2004; Reio & Davis 2005; Sabbaghiian, 1980). Η θετική σχέση της ηλικιακής ωρίμανσης με την *ετοιμότητα για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση* των εκπαιδευομένων, θεωρείται επίσης βασικό στοιχείο στη θεωρία της Ανδραγωγικής (Knowles, 1975). Κατά συνέπεια, η διεξαγωγή περαιτέρω έρευνας ποιοτικού χαρακτήρα, για το συγκεκριμένο ζήτημα, ενδεχομένως, να βοηθούσε στο να δοθούν πιο επαρκείς και τεκμηριωμένες απαντήσεις.

Ο έλεγχος των διαφορών στους μέσους όρους (*M*) της συνολικής *ετοιμότητας για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση*, αλλά και του κάθε παράγοντα ξεχωριστά (*αυτοδιαχείριση, επιθυμία για μάθηση, χαρακτηριστικά αυτοελέγχου)* των φοιτητών/τριών, ως προς το μορφωτικό τους προφίλ (φοιτητές που δεν κατείχαν προπτυχιακό τίτλο, απόφοιτοι ΑΕΙ και απόφοιτοι ΤΕΙ), έδειξε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Τα ευρήματα αυτά επαληθεύουν αντίστοιχα ερευνών, όπως για παράδειγμα του Darmayanti (1993), αλλά είναι αντίθετα άλλων, όπως του Sabbaghiian (1980). Η αμφισημία αυτή των αποτελεσμάτων στη διεθνή βιβλιογραφία, ενδεχομένως να οφείλεται στο διαφορετικό εκπαιδευτικό περιβάλλον διεξαγωγής της κάθε έρευνας. Συνεπώς, η ανάπτυξη ενός θεωρητικού μοντέλου και ο έλεγχός του είναι απαραίτητος στην περίπτωση αυτή.

Κατά τον ίδιο τρόπο, ο έλεγχος των διαφορών της συνολικής *ετοιμότητας για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση* των φοιτητών/τριών, αλλά και των παραγόντων της (*αυτοδιαχείριση, επιθυμία για μάθηση, χαρακτηριστικά αυτοελέγχου*), ως προς το μορφωτικό επίπεδό τους (κατοχή ή μη μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών), έδειξε ότι

δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Τα ευρήματα αυτά δεν μπορούν να αντιπαρατεθούν με συναφή στην διεθνή ή ελληνική βιβλιογραφία μιας και δεν εντοπίστηκαν τέτοια. Παρόλα αυτά, η επιχειρηματολογία σχετικά με τις διαφορές αυτές πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω μέσα σε ένα θεωρητικό πλαίσιο για την *αυτοκατευθυνόμενη μάθηση.*

Συμπεράσματα

Οι φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα, ανεξάρτητα από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικιακή ομάδα, μορφωτικό προφίλ, μορφωτικό επίπεδο), έδειξαν ότι στο σύνολό τους έχουν σε ικανοποιητικό βαθμό ανεπτυγμένα όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά (*αυτοδιαχείριση*, *επιθυμία για μάθηση*, *αυτοέλεγχο*) που διέπουν τα άτομα με υψηλή ανεξαρτησία, δηλαδή, τα άτομα με υψηλή *ετοιμότητα για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση*. Με δεδομένο ότι η έννοια της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη γενικότερη φιλοσοφία της Ανοιχτής και εξΑΕ, συμπεραίνεται ότι οι σπουδαστές/τριες του Ε.Α.Π., πληρούν όλες εκείνες τις προϋποθέσεις για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού ιδρύματος. Αν και τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν ορισμένα ερευνητικά δεδομένα και παρέχουν νέες πληροφορίες, γεννήθηκαν και νέα ζητήματα που θα μπορούσαν να διερευνηθούν. Συγκεκριμένα: α) να επαναληφθεί η μελέτη για να επαληθευτούν τα αποτελέσματα με ποιοτικού τύπου έρευνα, β) να μελετηθεί η *ετοιμότητα της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης* σε σχέση με διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα, γ) να μελετηθεί η *ετοιμότητα της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης* στην διάρκεια όλου του εκπαιδευτικού προγράμματος, δ) να σχεδιαστούν, υλοποιηθούν και αξιολογηθούν παρεμβατικά προγράμματα βελτίωσης της *ετοιμότητας της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης*.

Αναφορές

Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991). *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Reasearch, and Practice.* London and New York: Routledge.

Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Carré, P. (2000). From intentional to self-directed learning. In G. A. Straka (Ed.), *Conceptions of self-directed learning: Theoretical and conceptional considerations* (pp. 49-57). Münster: Waxmann.

Cronbach L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16*, 297-334.

Darmayanti, T. (1993). Readiness for self-directed learning and achievement of the students of Universitas Terbuka (The Indonesian Open Learning University). *Dissertation Abstracts International, 54,* 2451 -A.

Foucher, R., & Gosselin, A. (1995). Commitment to learner autonomy at Quebec-telephone: A case study of internships and formal recognition of self-acquired knowledge. In H. B. Long & Associates (Eds.), *New dimensions in self-directed learning* (pp. 345-366). University of Oklahoma, College of Education: Public Managers Center.

Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today, 21*, 516-525.

Garrison, D. R. (1992). Critical thinking and self-directed learning in adult

education: An analysis of responsibilities and control issues. *Adult Education Quarterly*, *42*(3), 136-148.Grow, G. O. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, *41*(3), *125-149.*

Grow, G. O. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, *41*(3), *125-149.*

Guglielmino, L. M. (1978). *Development of the self-directed learning readiness scale*. Doctoral dissertation, University of Georgia. Dissertation *Abstracts International, 38*, 6467A.

Guglielmino, L. M., & Nowocien, D. (1998). Self-directed learning and teachers' professional development. In H.B. Long & Associates (Eds.), *Developing paradigms for self-directed learning* (pp. 91-106). University of Oklahoma, College of Education: Public Managers Center.

Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York:Cambridge, the Adult Education Company.

Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Θεωρητικές Προσεγγίσεις*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο**.** Holmberg, B. (1989). *Theory and Practice of Distance Education* (2nd ed.). London: Routledge.

Ματραλής, Χ. (1998). Πώς η Εκπαίδευση από Απόσταση εξυπηρετεί την Ανοιχτή Εκπαίδευση. Στο: Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης, Χ. Ματραλής, *Ανοιχτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Θεσμοί και Λειτουργίες* (σελ. 59- 62). Τόμος Α΄. Πάτρα: Ε.Α.Π.

McCauley, C. D., & Hezlett, S. A. (2001). Individual development in the workplace. In N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil, & C. Viswesvaran (Eds.), *Handbook of industrial, work, and organizational psychology* (pp.313-335). Thousand Oaks, CA: Sage.

Mead, S. M. (2011). *The effect of self-directed learning readiness and online course quality ratings on student satisfaction and academic performance in undergraduate elearning*. Doctoral dissertation. University of Missouri-Kansas City. Kansas City, Missouri.

Moore, M. G. (1980). Independent study. In R. D. Boyd, J. W. Apps & Associates (eds.), *Redefining the Discipline of Adult Education* (pp. 16-31). San Francisco: Jossey-Bass.

Reio, T. G., Jr. (2004). Prior knowledge, self-directed learning, and curiosity: Antecedents to classroom learning performance. *International Journal of Self Directed Learning*, *1*(1)18-25. Ανακτημένο στις 25-11-2012 από:http://sdlglobal.com.

Reio, T.G., Jr. & Davis, W. (2005). Age and Gender Differences in Self-Directed Learning Readiness: A Developmental Perspectives. *International Journal of Self Directed Learning*, *2*(1) 40-49. Ανακτημένο στις 25-11-2012 από:http://sdlglobal.com.

Sabbaghiian, Z. (1980). Adult self-directedness and self-concept: An exploration of relationship. Doctoral Dissertation, Iowa State University. *Dissertation Abstracts International*, *40*, 3701 -A.

Διερεύνηση της επικοινωνίας εκπαιδευτή - εκπαιδευομένων στα Ηλεκτρονικά Κέντρα Διά Βίου Μάθησης (e-ΚΔΒΜ)

Παπαδοπούλου Α. Ευγενία
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ.
pvenia@gmail.com

Παυλή-Κορρέ Μαρία
Στέλεχος της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης, Σ.Ε.Π., Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο,
eumarcor@otenet.gr

Περίληψη

Ένας καθοριστικός παράγοντας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει και να αξιολογήσει τους παράγοντες, εκείνους, που επηρεάζουν, αρνητικά και θετικά, την επικοινωνία που πραγματοποιείται μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων, με τη χρήση των υπηρεσιών του Διαδικτύου στα Ηλεκτρονικά Κέντρα Διά Βίου Μάθησης (e-ΚΔΒΜ), που υλοποιούνται στα νησιά του Ν. Αιγαίου. Προκειμένου να διερευνηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία της ποιοτικής και της ποσοτικής έρευνας, συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτές και ερωτηματολόγια προς τους εκπαιδευόμενους. Η έρευνα έδειξε ότι η στάση των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων απέναντι στη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) επηρεάζει την ποιότητα της επικοινωνίας που αναπτύσσεται μεταξύ τους και η κατάλληλη χρήση των διαδικτυακών εργαλείων μπορεί να ενδυναμώσει και ενισχύσει την αποτελεσματική επικοινωνία στην εξ αποστάσεως ηλεκτρονική μάθηση.

Λέξεις κλειδιά: ηλεκτρονική μάθηση, ΤΠΕ, Web 2.0, επικοινωνία, αλληλεπίδραση

Εισαγωγή

Η σημερινή κοινωνία χαρακτηρίζεται από τις συνεχόμενες κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις και ταυτόχρονα έρχεται αντιμέτωπη με τη διαχείριση της πληθώρας των πληροφοριών που παράγονται από τις αλλαγές αυτές και την απαίτηση της συνεχόμενης μάθησης και απόκτησης νέων δεξιοτήτων (Κόκκος, 2005) για την προσαρμογή των μελών της στα νέα δεδομένα. Στο πλαίσιο αυτό και για να ικανοποιηθούν οι εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν στον ενήλικο πληθυσμό, υλοποιήθηκε η λειτουργία των Ηλεκτρονικών Κέντρων Διά Βίου Μάθησης (e-ΚΔΒΜ) προκειμένου να ικανοποιηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των κατοίκων παραμεθόριων και δυσπρόσιτων περιοχών στην Ελλάδα, με την παροχή προγραμμάτων εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής μάθησης. Τα προγράμματα, αυτά, ενσωματώνουν τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στις τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στο διαδικτυακό περιβάλλον εκπαίδευσης (Λευθεριώτου και Παυλή-Κορρέ, 2014).

Καθώς ένα από τα χαρακτηριστικά των εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι η φυσική απόσταση μεταξύ του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων ανακύπτει το θέμα πώς μπορεί να επηρεάσει την επικοινωνία ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Σύμφωνα με τους Muilenburg & Berge (2005) και Hernandez, Montaner, Sese & Urquizu (2011), η απουσία της επικοινωνίας συνιστά ένα σημαντικό εμπόδιο στην αποτελεσματικότητα της εξ

αποστάσεως εκπαιδευτικής διεργασίας. Η χρήση όμως των εργαλείων των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) μπορεί να ενισχύσει την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, αφού επιτρέπει την αμφίδρομη επικοινωνία και τη δημιουργία εικονικών χώρων συνάντησης, μέσω της σύγχρονης (π.χ. τηλεδιάσκεψη) και της ασύγχρονης επικοινωνίας (π.χ. ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, φόρουμ). Εντούτοις, η χρήση των ΤΠΕ δεν καθιστά από μόνη της τη λύση για την επίτευξη της αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων και μεταξύ των εκπαιδευομένων. Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση των στοιχείων που οδηγούν σε αποτελεσματική επικοινωνία στο πλαίσιο των e-ΚΔΒΜ.

Εκπαίδευση Ενηλίκων και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση

Οι διαρκείς εξελίξεις που πραγματοποιούνται σε κάθε τομέα της καθημερινής δραστηριότητας έχουν δημιουργήσει την ανάγκη για αναβάθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων των ενήλικων ατόμων, με σκοπό να ανταποκρίνονται σε κάθε αλλαγή. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων παρέχει τη δυνατότητα σε κάθε ενήλικο άτομο που επιθυμεί, σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή, να ικανοποιήσει τις εκπαιδευτικές του ανάγκες, μέσω εκπαιδευτικών διεργασιών που προάγουν την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα και συντείνουν στην επαγγελματική ή/και στην προσωπική ανάπτυξη του ως ενεργού πολίτη σε μια κοινωνία που συνεχώς μεταβάλλεται (Freire, 1977· Rogers, 1999· Jarvis, 2004· Mezirow κ.ά., 2007).

Η αποτελεσματική εκπαιδευτική διεργασία επηρεάζεται από: α) τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων, β) τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους, γ) τα εμπόδια που δυσχεραίνουν την επιτυχή υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος και δ) τις προϋποθέσεις για την αποτελεσματική μάθηση (Rogers, 1999· Κόκκος, 2005). Έτσι, ένας εκπαιδευτικός οργανισμός χρειάζεται να λάβει υπόψη του ότι (ό.π.):

- Ένα ενήλικο άτομο θα αποφασίσει να συμμετάσχει σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατόπιν δικής του απόφασης και έχοντας συγκεκριμένους στόχους.
- Το διευρυμένο φάσμα εμπειριών καθώς και των συγκεκριμένων γνώσεων που διαθέτει το κάθε ενήλικο άτομο, το οδηγούν να προτιμά εκπαιδευτικά προγράμματα που να σχετίζονται με όσα ήδη γνωρίζει, ενώ ταυτόχρονα επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνει.
- Το ενήλικο άτομο επιθυμεί να έχει ρόλο ενεργητικό κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διεργασίας.
- Κάθε ενήλικο άτομο αντιμετωπίζει πληθώρα εμποδίων που δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική διεργασία. Τα εμπόδια μπορεί να σχετίζονται είτε με τον εκπαιδευτικό οργανισμό είτε με τις διάφορες κοινωνικές και επαγγελματικές υποχρεώσεις του ενήλικου ατόμου είτε με την προσωπικότητά του, όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση ή η αδυναμία να αποδεχτεί αλλαγές στις γνώσεις και τις αξίες του.

Από τα παραπάνω συνεπάγεται η δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης που θα χαρακτηρίζεται από «*ουσιαστική επικοινωνία, συνεργατικό πνεύμα και αμοιβαίο σεβασμό*» (Κόκκος, 2005).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μια εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Η βασική της διαφορά με τα εκπαιδευτικά προγράμματα που πραγματοποιούνται «πρόσωπο-με-πρόσωπο» αποτελεί το γεγονός ότι, οι συμμετέχοντες σε ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχουν μια φυσική απόσταση μεταξύ τους και χρησιμοποιούν, αναγκαστικά, κάποιο τεχνολογικό μέσο (π.χ. ηλεκτρονικό υπολογιστή, τηλέφωνο κτλ.) προκειμένου να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και για να έχουν πρόσβαση στο εκπαιδευτικό και υποστηρικτικό υλικό (Keegan, 2001· Moore & Kearsley, 2005). Η δυνατότητα που προσφέρει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση την καθιστά εναλλακτική λύση της παραδοσιακής, γιατί παρέχει τη δυνατότητα σε άτομα που για λόγους σχετικούς με το χρόνο και το χώρο ή γιατί ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικά ομάδες, όπως άτομα με ειδικές

ανάγκες, αδυνατούν να παρευρεθούν «φυσικά» σε εκπαιδευτικά προγράμματα που επιθυμούν να παρακολουθήσουν. Ωστόσο, αυτή η ευελιξία που προσφέρει, συνυπάρχει με προβλήματα που μπορεί να δημιουργηθούν σε σχέση με την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτή.

Ηλεκτρονική Μάθηση

Οι Moore και Kearsley (2005) διέκριναν, ανάλογα με τα επικοινωνιακά μέσα που χρησιμοποιούνταν σε κάθε εποχή, πέντε γενιές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στην πέμπτη γενιά γίνεται χρήση των ΤΠΕ, δηλαδή του ηλεκτρονικού υπολογιστή, του Διαδικτύου, της κινητής τηλεφωνίας, των λογισμικών εφαρμογών κ.ά (Μουζάκης, 2006). Αυτή η συγκεκριμένη μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αποδίδεται με πολλούς όρους, ο πιο συνηθισμένος, όμως, είναι η ηλεκτρονική μάθηση. Σύμφωνα με το CEDEFOP (2014), ο συγκεκριμένος όρος περιέχει όλους τους υπόλοιπους όρους, όπως διαδικτυακή μάθηση (online learning), μάθηση βασισμένη στο Διαδίκτυο (Web-based learning), κατανεμημένη μάθηση (distributed learning) κ.ά..

Ανάλογα με τον τρόπο επικοινωνίας που χρησιμοποιείται, η ηλεκτρονική μάθηση διακρίνεται σε δύο κατηγορίες, στη Σύγχρονη και στην Ασύγχρονη. Η Σύγχρονη Ηλεκτρονική Μάθηση προσφέρει την αίσθηση της παραδοσιακής τάξης, όπου ο εκπαιδευτής και οι εκπαιδευόμενοι συνυπάρχουν συνδεδεμένοι στον ίδιο ηλεκτρονικό χώρο και το ίδιο χρονικό διάστημα, ενώ βρίσκονται στο δικό τους φυσικό χώρο, και επικοινωνούν αμφίδρομα (Μακρίδου-Μπούσιου, Γιουβανάκης, Σαμαρά & Ταχματζίδου, 2005· Hrastinski, 2008). Αντίστοιχα, σε ένα περιβάλλον Ασύγχρονης Ηλεκτρονικής Μάθησης παρέχεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτή και στους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν τη χρονική στιγμή που τους βολεύει. Έτσι, οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να μελετούν το εκπαιδευτικό και υποστηρικτικό υλικό με τον δικό τους ρυθμό (Hrastinski, 2008· Korres, Karalis, Leftheriotou & Barriocanal, 2009). Ακόμη, έχουν περισσότερο χρόνο να σκεφτούν και να προετοιμάσουν καλύτερα τις απαντήσεις τους ή/και τις ερωτήσεις τους, τόσο προς τους συνεκπαιδευομένούς τους όσο και προς τον εκπαιδευτή τους (Skylar, 2009). Ωστόσο, δεν παρέχεται χρονικά άμεση ανατροφοδότηση στην επικοινωνία που αναπτύσσεται (Μακρίδου-Μπούσιου κ.ά., 2005).

Τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται στην ηλεκτρονική μάθηση στηρίζονται στη γενιά Web 2.0. Η γενιά αυτή, παρέχει τη δυνατότητα στον πελάτη-χρήστη να δημιουργεί δικό του περιεχόμενο, να τροποποιεί ήδη υπάρχοντα, να σχετίζεται με άλλους χρήστες στο Διαδίκτυο, να συνεισφέρει, να συνεργάζεται και να αλληλεπιδρά. Τα παραπάνω πραγματοποιούνται μέσω των βασικών υπηρεσιών που προσφέρει το Διαδίκτυο, όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, η μεταφορά αρχείων, η απομακρυσμένη σύνδεση, οι συζητήσεις, ο Παγκόσμιος Ιστός και η μετάδοση εικόνας και ήχου (Tanenbaum, 2003). Παραδείγματα εργαλείων που προσφέρουν συνεργατική μάθηση μέσω του υπολογιστή και του Διαδικτύου είναι οι εφαρμογές τηλεδιάσκεψης, τα Wikis, τα Forums, τα Blogs, το RSS, το Google Drive κ.ά.. Τα παραπάνω εργαλεία μπορούν να συνδυαστούν σε περιβάλλοντα διαχείρισης ηλεκτρονικής μάθησης (π.χ. Moodle), αλλά και σε περιβάλλοντα διαδικτυακής συνάντησης, τα οποία υποστηρίζουν την ηλεκτρονική μάθηση (π.χ. Big Blue Button ή BBB).

Ωστόσο, για να είναι αποτελεσματικό ένα πρόγραμμα Ηλεκτρονικής Μάθησης για ενηλίκους, χρειάζεται να ικανοποιεί, επιπλέον των προϋποθέσεων για αποτελεσματική μάθηση που απαιτούνται σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων που γίνεται δια ζώσης και εκείνους τους παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν αρνητικά την εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαιδευτική διεργασία. Οι Sun, Tsai, Finger, Chen & Yeh (2008) επιχείρησαν την ανάδειξη των παραγόντων εκείνων που επηρεάζουν περισσότερο την ικανοποίηση του εκπαιδευόμενου σε ένα εξ αποστάσεως ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αρχικά, εντόπισαν δεκατρία εμπόδια που σχετίζονται με τον εκπαιδευόμενο, τον εκπαιδευτή, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, την τεχνολογία, το σχεδιασμό του ψηφιακού και μαθησιακού περιβάλλοντος. Ως κρισιμότερα αναδείχθηκαν εκείνα που αφορούν το άγχος του

εκπαιδευόμενου για τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, κυρίως όταν ο εκπαιδευόμενος δεν έχει βασικές γνώσεις χειρισμού του, τη στάση του εκπαιδευτή όσον αφορά την ηλεκτρονική μάθηση, το βαθμό ευελιξίας που προσφέρει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τη δομή του εκπαιδευτικού προγράμματος σε συνδυασμό με τις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται, την αντιληπτή χρησιμότητα των εργαλείων ΤΠΕ που χρησιμοποιούνται καθώς επίσης και το βαθμό ευκολίας της χρήσης τους και, τέλος, τη χρήση των μεθόδων αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται. Σε σχετική έρευνά τους, οι Muilenburg και Berge (2005) και οι Hernandez et al. (2011) διέκριναν την επιθυμία του εκπαιδευομένου να αναπτύσσει σχέσεις με τους συνεκπαιδευόμενους του και να τις διατηρεί, δημιουργώντας έτσι την αίσθηση της κοινότητας, τη σημασία της επιρροής του συνόλου στο άτομο, του αλτρουισμού και της απόκτησης αναγνώρισης από τους συνεκπαιδευόμενούς του και τον εκπαιδευτή του.

Η σημασία της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης στην Ηλεκτρονική Μάθηση

Η επικοινωνία αποτελεί απαραίτητο συστατικό κάθε ανθρώπινης δραστηριότητας, ενώ ως έννοια είναι πολυσύνθετη και πολυεπίπεδη, αφού μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να υποδηλώσει συνεισφορά, συναλλαγή, συνομιλία, ψυχική και πνευματική επαφή κ.ά. από έναν πομπό σε ένα δέκτη (Κούρτη, 2003· Μπαμπινιώτης, 2005). Η επικοινωνία μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω του προφορικού και γραπτού λόγου (λεκτική μορφή) ή/και μέσω των εκφράσεων του προσώπου και του σώματος (μη λεκτική ή εξωλεκτική μορφή), δηλαδή συνήθως ασυνείδητων συναισθημάτων και στάσεων του πομπού στα οποία δίνει μεγαλύτερη προσοχή ο δέκτης (Pease & Pease, 2006· Λευθεριώτου, 2012). Επιπλέον, υπάρχουν παράγοντες (ή «θόρυβοι»), οι οποίοι αποδυναμώνουν την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας, όπως η κακή επιλογή του χώρου ή/και του χρόνου και η κακή σχέση του πομπού και του δέκτη κατά την επικοινωνία (Νικολοπούλου, Λευθεριώτου, Παυλή-Κορρέ, Παπαδαντωνάκης & Παυλάκης, 2013).

Στην εκπαιδευτική διεργασία η επικοινωνία συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου αυτή η διεργασία να είναι επιτυχής (Freire, 1977· Κόκκος, 2005· Mezirow κ.συν., 2007). Η ύπαρξη της είναι ιδιαίτερα αναγκαία, στην περίπτωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπου η έλλειψη της μη γλωσσικής επικοινωνίας περιορίζει σημαντικά την αμεσότητα των συναισθημάτων και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της εξ αποστάσεως μαθησιακής ομάδας.

Όσον αφορά, την αλληλεπίδραση, οι Moore (1989), οι Hillman, Willis & Gunawardena (1994) και οι Anderson και Garrison (1998), διέκριναν τις παρακάτω μορφές:

- Αλληλεπίδραση εκπαιδευομένου και περιεχομένου του εκπαιδευτικού υλικού. Ο τρόπος, δηλαδή, με τον οποίο ο εκπαιδευόμενος μελετά και διαχειρίζεται το εκπαιδευτικό υλικό.
- Αλληλεπίδραση εκπαιδευομένου και εκπαιδευτή. Η μορφή, αυτή, σχετίζεται με την ποσότητα και την ποιότητα της επικοινωνίας που υπάρχει μεταξύ τους.
- Αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων, όπου, σημασία έχει η χρήση των κατάλληλων επικοινωνιακών εργαλείων για ουσιαστική επικοινωνία με την υπόλοιπη ομάδα.
- Αλληλεπίδραση εκπαιδευομένου και περιβάλλοντος διεπαφής του ψηφιακού υλικού. Η μορφή αυτή επικεντρώνεται στον τρόπο διαχείρισης των ψηφιακών εργαλείων προκειμένου να μελετήσουν το περιεχόμενο, να επικοινωνήσουν με τον εκπαιδευτή τους και τους άλλους εκπαιδευόμενους.
- Αλληλεπίδραση εκπαιδευτή και περιβάλλοντος διεπαφής του ψηφιακού υλικού. Στη μορφή αυτή σημασία έχει η ικανότητα του εκπαιδευτή να χρησιμοποιεί τα εργαλεία των ΤΠΕ με σκοπό τη διαχείριση του ήδη υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού, τον εμπλουτισμό του αλλά και τη δημιουργία νέου.

- Αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτών, με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών σχετικά με παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές μεθόδους, γεγονός που ωφελεί τόσο την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτή αλλά και ενισχύει την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διεργασίας.
- Αλληλεπίδραση περιεχομένου με περιεχόμενο. Το περιεχόμενο είναι κατασκευασμένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να υποστηρίζει αυτόνομη αναβάθμισή του, προσαρμογή σε νέα δεδομένα ή και να λαμβάνει αποφάσεις, μέσω της επικοινωνίας του με άλλα περιεχόμενα.

Επιπλέον, η Sutton (2000) διέκρινε ακόμη ένα είδος αλληλεπίδρασης, την έμμεση αλληλεπίδραση, κατά την οποία ένας εκπαιδευόμενος παρατηρεί και επεξεργάζεται την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους υπόλοιπους συμμετέχοντες κατά την εκπαιδευτική διεργασία. Αυτή η συγκεκριμένη επεξεργασία, από την πλευρά του εκπαιδευόμενου, είναι αυτή που τον επηρεάζει και τον κάνει να αλληλεπιδρά «έμμεσα» με τον εκπαιδευτή και τους άλλους εκπαιδευόμενους.

Σημαντικό ρόλο, ωστόσο, διαδραματίζει και η αμεσότητα που υπάρχει μέσα σε μια σχέση και κατά πόσο αυτή μπορεί να αναπτυχθεί σε περιβάλλον εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής μάθησης. Η αμεσότητα, σύμφωνα με τον Mehrabian (1967), είναι ο βαθμός της απ' ευθείας αλληλεπίδρασης και της έντασής της και επηρεάζει τόσο τη φυσική ή την ψυχολογική εγγύτητα στη διαπροσωπική επικοινωνία. Η αμεσότητα μπορεί να έχει λεκτική ή μη λεκτική μορφή, όπου η δεύτερη σχετίζεται περισσότερο με τη γλώσσα του σώματος και τις μικροεκφράσεις (Woods και Baker, 2004).

Ηλεκτρονικά Κέντρα Διά Βίου Μάθησης

Η δημιουργία των e-ΚΔΒΜ αποτελεί πρόγραμμα που σχεδιάστηκε από τη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ) στο πλαίσιο του έργου « Κέντρα Διά Βίου Μάθησης Δήμων Στερεάς Ελλάδας και Νοτίου Αιγαίου», που χρηματοδοτείται από εθνικούς πόρους και συνδέεται με τις αντίστοιχες Πράξεις των Αξόνων Προτεραιότητας 7 και 8 που υλοποιούνται με ευρωπαϊκή χρηματοδότηση. Σκοπός του έργου είναι η παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων σε δυσπρόσιτες περιοχές των παραπάνω Δήμων. Η δημιουργία τους στηρίχθηκε στην εμπειρία που αποκτήθηκε από το Κέντρο Διά Βίου Μάθησης από Απόσταση (ΚΕ.ΔΒΜ.ΑΠ.), μια προγενέστερη δομή, που προσέφερε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης, χρησιμοποιώντας το μικτό μοντέλο μάθησης, το οποίο συνίστατο σε τρεις διά ζώσης συναντήσεις και σε ασύγχρονες περιόδους μάθησης. Το καινοτόμο στοιχείο στα e-ΚΔΒΜ, είναι ότι αντικαταστάθηκε η δια ζώσης συνάντηση εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων από τη σύγχρονη ηλεκτρονική επικοινωνία και το e-ΚΔΒΜ λειτουργεί ως εναλλακτική δομή για να ικανοποιήσει, με μειωμένο οικονομικό κόστος, τις ανάγκες Δήμων με λίγους κατοίκους και μεγάλη γεωγραφική διασπορά.

Οι θεματικές ενότητες που προσφέρονται από τα e-ΚΔΒΜ διακρίνονται σε δύο κατηγορίες:

- Εθνικής εμβέλειας και
- Τοπικής εμβέλειας, οι οποίες υλοποιούνται μετά από αίτηση των Δήμων για να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των Δημοτών τους.

Συγκεκριμένα, η θεματολογία σχετίζεται με τη γλώσσα, τις κοινωνικές δεξιότητες, τις νέες τεχνολογίες, την οικονομία και την επιχειρηματικότητα, το περιβάλλον, τον πολιτισμό, τις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, τον τουρισμό, τον εθελοντισμό, την υγεία, τη διατροφή, την τέχνη, την παράδοση, το θέατρο (e-ΚΔΒΜ, 2015). Δικαίωμα συμμετοχής έχουν όλοι οι ενήλικες ισότιμα.

Η παρούσα έρευνα – Σκοπός και στόχοι

Τα e-ΚΔΒΜ χρησιμοποιούν δύο Συστήματα Διαχείρισης Ηλεκτρονικών Μαθημάτων και Τάξεων, το Moodle και το BBB. Συγκεκριμένα, το Moodle, χρησιμοποιείται για την Ασύγχρονη μορφή ηλεκτρονικής μάθησης, ενώ το BBB χρησιμοποιείται για να υποστηρίξει τις Σύγχρονες διαδικτυακές συναντήσεις της εκπαιδευτικής ομάδας. Τα δύο, αυτά, συστήματα είναι δωρεάν λογισμικά ανοιχτού κώδικα και η χρήση τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα των e-ΚΔΒΜ συνδυάστηκε με τις παιδαγωγικές θεωρίες που υποστηρίζουν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία.

Σκοπός της τρέχουσας έρευνας είναι να αναδείξει εκείνα τα στοιχεία που επηρεάζουν την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή (η χρήση του αρσενικού όρου «ο εκπαιδευτής» χρησιμοποιείται για λόγους συντομίας και θα πρέπει να θεωρηθεί ότι αναφέρεται και στο θηλυκό «η εκπαιδεύτρια) και εκπαιδευομένων στα e-ΚΔΒΜ, μια δομή που υλοποιείται για πρώτη φόρα στην Ελλάδα. Με βάση τα παραπάνω δημιουργήθηκαν δύο βασικοί ερευνητικοί άξονες που αφορούν τον βαθμό της αποτελεσματικότητας που επιτεύχθηκε στην επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων στα πλαίσιο των e-ΚΔΒΜ και τους παράγοντες που την επηρέασαν. Γύρω από αυτούς τους δύο βασικούς άξονες δημιουργήθηκαν ερωτήματα στα οποία απάντησαν οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι σχετικά με το βαθμό επιρροής της εξοικείωσης τους με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, με την αμεσότητα της επικοινωνίας τους, τη συχνότητα χρήσης των ψηφιακών εργαλείων που χρησιμοποιούνταν κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος, τους λόγους επικοινωνίας, τις στάσεις τους σχετικά με την επικοινωνία που αναπτύχθηκε με τη χρήση των διαδικτυακών εργαλείων, τα εμπόδια που συνάντησαν αλλά και την ωφέλεια που θεωρούν ότι αποκόμισαν οι εκπαιδευόμενοι από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Μέθοδος

Η έρευνα απευθυνόταν σε εκπαιδευτές και εκπαιδευομένους των e-ΚΔΒΜ που είχαν ολοκληρώσει τη θεματική ενότητα στην οποία συμμετείχαν. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη για τους εκπαιδευτές και το ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευόμενους, με στόχο να ικανοποιηθεί μέσω τριγωνοποίησης η εγκυρότητα της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε με τη χρήση του διαδικτυακού εργαλείου Google Drive και η διεύθυνση της ιστοσελίδας στάλθηκε στους εκπαιδευομένους, μέσω των υπευθύνων των e-ΚΔΒΜ και των εκπαιδευτών τους στα μέσα του Απρίλη 2015. Ο λόγος που χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο σε διαδικτυακή μορφή ήταν η συλλογή των δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα σε συνδυασμό με τη μεγάλη γεωγραφική διασπορά του δείγματος. Για τη δόμηση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα Likert, όπου η πιο μεγάλη βαθμολογία (5) αντιστοιχεί στη θετικότερη στάση/άποψη και η μικρότερη (1), στην αρνητικότερη στάση/άποψη. Τα e-ΚΔΒΜ που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν των Δήμων του Ν. Αιγαίου και συγκεκριμένα εκείνα τα τμήματα που υλοποιήθηκαν από τον Ιανουάριο 2015 ως και το πρώτο δεκαήμερο του Απρίλη 2015 με σύνολο εκπαιδευομένων 80, ενώ στο δείγμα συμμετείχαν 67. Αντίστοιχα, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν το πρώτο δεκαπενθήμερο του Απρίλη 2015, είτε μέσω τηλεφώνου είτε μέσω Skype, επειδή οι εκπαιδευτές που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Το σύνολο τόσο του πληθυσμού-στόχου των εκπαιδευτών όσο και του δείγματος ήταν 6 εκπαιδευτές.

Αποτελέσματα – Ανάλυση

Το δείγμα των εκπαιδευομένων αποτελείται από 16 άνδρες και 51 γυναίκες και όσον αφορά το επίπεδο μόρφωσής τους, 35 άτομα έχουν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, 15 άτομα έχουν μεταπτυχιακό, 9 άτομα έχουν πτυχίο ΙΕΚ, 5 άτομα έχουν απολυτήριο Λυκείου, 2 άτομα έχουν απολυτήριο Γυμνασίου και 1 άτομο έχει διδακτορικό. Από το σύνολο των

εκπαιδευομένων, 55 άτομα έχουν αποδεικτικό γνώσης βασικών δεξιοτήτων ηλεκτρονικού υπολογιστή και 57 άτομα έχουν γνώση, τουλάχιστον, μιας ξένης γλώσσας. Όλοι τους έχουν ηλεκτρονικό υπολογιστή και σύνδεση στο Διαδίκτυο, είτε από το χώρο εργασίας τους είτε από το σπίτι τους. Τέλος, μόλις 44 άτομα είχαν παρακολουθήσει το εισαγωγικό τμήμα του e-learning που έγινε δια ζώσης στο ΚΔΒΜ πριν παρακολουθήσουν το εξ αποστάσεως πρόγραμμα.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων σχετικά με την εξοικείωσή τους με τα εργαλεία ΤΠΕ στην καθημερινότητά τους, προκύπτει ότι νιώθουν εξοικειωμένοι, πάρα πολύ με τη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (64,2%), των εργαλείων σύγχρονης επικοινωνίας (44,8%) και των κοινωνικών δικτύων (37,3%) και πολύ εξοικειωμένοι με τα εργαλεία της ασύγχρονης επικοινωνίας (32,8%) και διαμοίρασης αρχείων (32,8%).

Σχετικά με την αμεσότητα της ανταπόκρισης των εκπαιδευτών σε αιτήματα των εκπαιδευομένων τους για επικοινωνία (π.χ. διευκρινίσεις σε δραστηριότητες ή σε θέματα με το μάθημα), προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων, ότι οι εκπαιδευτές επικοινωνούσαν μαζί τους μέσα σε ένα διάστημα που δεν ξεπερνούσε τις 2 ημέρες. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων, τα εργαλεία που χρησιμοποιούσαν πολύ συχνά οι εκπαιδευτές ήταν οι πίνακες ανακοινώσεων (64,2%), η πλατφόρμα BBB (56,7%) και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (52,2%). Ωστόσο, χρησιμοποιούσαν συχνά το φόρουμ συζήτησης (38,8%), τα δωμάτια συνομιλίας (34,3%) και τα διαδικτυακά εργαλεία διαμοίρασης αρχείων (19,4%). Από την πλευρά τους, οι εκπαιδευόμενοι όταν επιθυμούσαν να επικοινωνήσουν με τον εκπαιδευτή τους χρησιμοποιούσαν πολύ συχνά την πλατφόρμα BBB (50,7%), το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (46,3%) και το φόρουμ συζήτησης (31,3%), ενώ σε συχνή βάση χρησιμοποιούσαν τα δωμάτια συνομιλίας (26,9%).

Ο λόγος που επικοινωνούσαν οι εκπαιδευόμενοι με τον εκπαιδευτή τους πολύ συχνά ήταν για την επίλυση των αποριών τους (32,8%), ενώ συχνά επικοινωνούσαν για καθοδήγηση για περαιτέρω μελέτη σχετικά με το αντικείμενο μάθησης (32,8%), για οδηγίες και καθοδήγηση στην υλοποίηση δραστηριοτήτων (29,9%) και για ανταλλαγή απόψεων σχετικά με το αντικείμενο μάθησης (29,9%). Υπήρξαν, ωστόσο, μερικές φορές που οι εκπαιδευόμενοι ζητούσαν εξηγήσεις των δυνατών (31,3%) και αδύνατων (28,4%) σημείων μιας διορθωμένης δραστηριότητας. Ωστόσο, η επικοινωνία των εκπαιδευομένων μεταξύ τους με τη χρήση των διαδικτυακών εργαλείων ήταν περιορισμένη ως μηδαμινή. Όπως προέκυψε από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτών, αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι όλοι οι συμμετέχοντες, ανά τμήμα και Δήμο, είναι γνωστοί μεταξύ τους, οπότε η επικοινωνία μεταξύ τους γινόταν «πρόσωπο-με-πρόσωπο».

Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι η επικοινωνία που πραγματοποιήθηκε με τον εκπαιδευτή μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας σύγχρονης μάθησης, BBB, ήταν «πολύ» ως «πάρα πολύ» α) ικανοποιητική (57 άτομα ή 85,1%), β) ευχάριστη (54 άτομα ή 80,6%), γ) «βοηθητική και ενισχυτική» (60 άτομα ή 89,6%) και δ) διευκολυντική (58 άτομα ή 86,6%). Θεωρούν, ακόμη, ότι η επικοινωνία που πραγματοποιήθηκε με τον εκπαιδευτή μέσω του φόρουμ συζήτησης, ως ψηφιακό εργαλείο ασύγχρονης επικοινωνίας, ήταν «πολύ» ως «πάρα πολύ» α) ικανοποιητική (53 άτομα ή 79,1%), β) ευχάριστη (45 άτομα ή 67,1%), γ) «βοηθητική και ενισχυτική» (53 άτομα ή 79,1%) και δ) διευκολυντική (50 άτομα ή 64,6%). Σχετικά με την επικοινωνία που είχαν με τους συνεκπαιδευομένους τους, οι εκπαιδευόμενοι του δείγματος θεωρούν ότι η επικοινωνία που επιτεύχθηκε μέσω της πλατφόρμας BBB ήταν «πολύ» ως «πάρα πολύ» α) ικανοποιητική (51 άτομα ή 75,1%), β) ευχάριστη (48 άτομα ή 71,6%), γ) «βοηθητική και ενισχυτική» (46 άτομα ή 68,6%) και δ) διευκολυντική (50 άτομα ή 74,6%). Ωστόσο, για την επικοινωνία που επιτεύχθηκε μέσω του φόρουμ συζήτησης με τους συνεκπαιδευομένους τους, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν ότι ήταν «μέτρια» ως «πάρα πολύ» α) ικανοποιητική (59 άτομα ή 88,1%), β) ευχάριστη (57 άτομα ή 85,1%), γ) «βοηθητική και ενισχυτική» (56 άτομα ή 83,6%) και δ) διευκολυντική (56 άτομα ή 83,6%).

Ενδιαφέρον, ωστόσο, παρουσιάζουν οι απαντήσεις των εκπαιδευομένων σχετικά με τη δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων σε ενδεχόμενη ανεπαρκή επικοινωνία με τον εκπαιδευτή. Θεωρούν ότι δεν θα τους δημιουργούσε άγχος ή το αίσθημα της απομόνωσης τόσο η σπάνια επικοινωνία με τον εκπαιδευτή όσο και η μη ποιοτική επικοινωνία μαζί του. Το γεγονός της ιδιαιτερότητας που παρουσιάζει η εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου, δηλαδή ότι η πλειονότητα των εκπαιδευομένων βρίσκονταν στον ίδιο χώρο κατά τις σύγχρονες διαδικτυακές συναντήσεις αλλά και το ότι κατά τις ασύγχρονες περιόδους του εκπαιδευτικού προγράμματος οι εκπαιδευόμενοι είχαν διά ζώσης επαφές μεταξύ τους, μπορεί να αιτιολογήσει την άποψη που διατύπωσαν για την έλλειψη άγχους και αίσθησης απομόνωσης σε ενδεχόμενη περίπτωση ανεπαρκούς επικοινωνίας με τον εκπαιδευτή.

Η άποψή τους περί ωφέλειας από τη χρήση των διαδικτυακών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα e-ΚΔΒΜ, ήταν πολύ θετική. Συγκεκριμένα, η ύπαρξη του ιστορικού των συζητήσεών τους στο φόρουμ συζήτησης τους διευκόλυνε (52,2%), όπως και η ανταλλαγή απόψεων στο φόρουμ συζήτησης (43,3%). Ακόμη, η χρήση των ιστορικών τόσο του φόρουμ όσο και του δωματίου συνομιλίας τους βοήθησε να ανακαλύπτουν τα λάθη τους και να τα διορθώνουν (43,3%).

Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι η επικοινωνία που επιτεύχθηκε με τον εκπαιδευτή στο συγκεκριμένο εξ αποστάσεως ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα ήταν εξίσου ικανοποιητική όσο με αυτήν που είχαν σε άλλα διά ζώσης και εξ αποστάσεως ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά προγράμματα.

Τέλος, όσον αφορά τη χρηστικότητα των διαδικτυακών εργαλείων, οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι δεν είναι καθόλου δύσκολα στη χρήση τους (56,7%) και η χρήση τους δεν τους προκαλεί άγχος (55,2%) ούτε φόβο (71,6%). Ακόμη, πιστεύουν ότι τα διαδικτυακά εργαλεία διευκολύνουν πολύ την επικοινωνία με τον εκπαιδευτή (50,7%), με τους συνεκπαιδευομένους τους (49,3%) και τη μαθησιακή διεργασία (53,7%). Όσον αφορά τα εμπόδια που συνάντησαν κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος αξίζει να αναφερθεί η λίγη δυσκολία που προέκυψε από την τεχνική ορολογία (37,3%), από την εξ αποστάσεως επικοινωνία με τον εκπαιδευτή (34,3%), από την ταχύτητα σύνδεσης στο Διαδίκτυο (26,9%) και από την παρακολούθηση των σύγχρονων διαδικτυακών συναντήσεων σε συγκεκριμένες ώρες (31,3%).

Από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτών προκύπτουν ανάλογα ευρήματα με τις απαντήσεις από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευομένων. Το κυριότερο εμπόδιο που συνάντησαν όλοι οι εκπαιδευτές ήταν η κακή ταχύτητα και ποιότητα της σύνδεσης με το Διαδίκτυο, με αποτέλεσμα στις περισσότερες σύγχρονες συναντήσεις να χρησιμοποιούν μόνο ήχο και καθόλου εικόνα για να μπορούν να πραγματοποιηθούν τα μαθήματα. Επιπλέον, παρατήρησαν ότι σε αρκετά νησιά, οι εκπαιδευόμενοι προκειμένου να παρακολουθήσουν αυτές τις σύγχρονες συναντήσεις, συγκεντρωνόντουσαν στο χώρο του ΚΔΒΜ και μέσω ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή, που το χειριζόταν η υπεύθυνη του ΚΔΒΜ, πραγματοποιούνταν το μάθημα, γεγονός που, σύμφωνα με την άποψή τους, δεν βοηθούσε στην επικοινωνία μεταξύ τους, αφού οι εκπαιδευτές δεν μπορούσαν να τους βλέπουν όλους.

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση των εργαλείων ΤΠΕ, αφού έχουν πιστοποίηση στις βασικές δεξιότητες χειρισμού του ηλεκτρονικού υπολογιστή και χρησιμοποιούν, κάποια από αυτά, σχεδόν καθημερινά. Προκύπτει, ακόμη, ότι πιστεύουν ότι η χρήση τους είναι εύκολη και δεν νιώθουν άγχος ούτε φόβο. Ο συνδυασμός των παραπάνω επιβεβαιώνει όσα αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Hillman et al., 1994· Sun et al., 2008) σε σχέση με το κρίσιμο ρόλο που παίζει στην εκπαιδευτική διεργασία η εξοικείωση των εκπαιδευομένων με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, καθώς και η γνώση και η ευκολία χειρισμού των εργαλείων ΤΠΕ. Ακόμη, η συχνή επικοινωνία που είχαν οι εκπαιδευόμενοι με τον εκπαιδευτή και η ανταπόκρισή του στα αιτήματά τους μέσα σε χρονική περίοδο 2

ημερών με τη χρήση των επικοινωνιακών διαδικτυακών εργαλείων, συνέβαλε στην επίτευξη της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων (Moore, 1989) και μάλιστα, την ποιοτική και ευχάριστη αλληλεπίδραση και επικοινωνία, η οποία ενίσχυσε θετικά τη μαθησιακή τους πορεία.

Η χρήση από τους εκπαιδευόμενους του ιστορικού των συζητήσεων, είτε μέσω του BBB είτε μέσω του forum και η ωφέλεια που είχαν από αυτό κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διεργασίας, επιβεβαιώνει ότι η ύπαρξη αλληλεπίδρασης του εκπαιδευόμενου με το περιβάλλον διεπαφής του ψηφιακού υλικού αλλά και της έμμεσης αλληλεπίδρασης, που επεσήμανε η Sutton (2000), βοηθάει και διευκολύνει την πορεία των εκπαιδευομένων κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος. Επιπλέον, οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι αυτά τα εργαλεία είναι ιδιαίτερα χρήσιμα ακόμη και για λόγους επαγγελματικούς ή κοινωνικούς, γεγονός που επιβεβαιώνει την αντιληπτή χρησιμότητα τους που επισημαίνουν οι Sun et al. (2008).

Επίσης, τα δεδομένα της έρευνας συνάδουν με τα αποτελέσματα των ερευνών των Muilenburg και Berge (2005) και οι Hernandez et al. (2011) σχετικά με την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευομένων μέσα από τη χρήση των εργαλείων ΤΠΕ, παρά το γεγονός ότι κατά την εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου οι εκπαιδευόμενοι στην πλειονότητά τους συγκεντρωνόντουσαν στο ΚΔΒΜ, προκειμένου να πραγματοποιηθεί η σύγχρονη διαδικτυακή συνάντηση με τον εκπαιδευτή, ενώ κατά τη διάρκεια των ασύγχρονων περιόδων οι εκπαιδευόμενοι είχαν επαφές μεταξύ τους και διά ζώσης.

Γενικά, οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευτές των e-ΚΔΒΜ χαρακτήρισαν την επικοινωνιακή τους εμπειρία με τη χρήση των διαδικτυακών εργαλείων ως ευχάριστη και θετική. Δεν συνάντησαν ιδιαίτερες δυσκολίες, παρά μόνο σε σχέση με την ταχύτητα σύνδεσης στο Διαδίκτυο, που σε κάποιες περιπτώσεις εμπόδισε τη χρήση εικόνας στις σύγχρονες διαδικτυακές συναντήσεις.

Από τα δεδομένα της έρευνας συνεπάγεται ότι η επικοινωνία που επετεύχθη μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων στα e-ΚΔΒΜ, αλλά και των εκπαιδευομένων μεταξύ τους, ήταν ικανοποιητική και αποτελεσματική. Τα επιμέρους συμπεράσματα της έρευνας μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση των διαδικτυακών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, στην ποιότητα της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης και γενικά στην ενίσχυση της μαθησιακής διεργασίας στα εκπαιδευτικά προγράμματα που προσφέρονται στα e-ΚΔΒΜ, αλλά και σε φορείς που ενδεχομένως να υλοποιήσουν προγράμματα που βασίζονται στο αντίστοιχο μοντέλο.

Αναφορές

Ξενόγλωσση

Anderson, T., & Garrison, D. R. (1998). Learning in a networked world: New roles and responsibilties. Distance Learners in Higher Education: Institutional Responses for Quality Outcomes. Madison, Wi.: Atwood.

Hernandez, B., Montaner, T., Sese, F. J., & Urquizu, P. (2011). The role of social motivations in e-learning: How do they affect usage and success of ICT interactive tools?. *Computers in Human Behavior*, *27*(6), 2224-2232.

Hillman, D. C., Willis, D. J., & Gunawardena, C. N. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *American Journal of Distance Education*, *8*(2), 30-42.

Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause quarterly*, *31*(4), 51-55.

Korres, M. P., Karalis, T., Leftheriotou, P., & Barriocanal, E. G. (2009). Integrating adults' characteristics and the requirements for their effective learning in an e-Learning environment. In *Best Practices for the Knowledge Society. Knowledge,*

Learning, Development and Technology for All (pp. 570-584). Springer Berlin Heidelberg.
Mehrabian, A. (1967). Orientation behaviors and nonverbal attitude communication. *Journal of communication*.
Moore, M. G. (1989). Editorial: *Three types of interaction*.
Moore, M. G., & Kearsley, G. (2005). *Distance education: A systems view*. Thomson Learning.
Muilenburg, L. Y., & Berge, Z. L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance education*, *26*(1), 29-48.
Skylar, A. A. (2009). A Comparison of Asynchronous Online Text-Based Lectures and Synchronous Interactive Web Conferencing Lectures. *Issues in Teacher education*, *18*(2), 69-84.
Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & Education*, *50*(4), 1183-1202.
Sutton, L. A. (2000). Vicarious Interaction: A Learning Theory for Computer-Mediated Communications.
Woods, R. H., & Baker, J. D. (2004). Interaction and immediacy in online learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *5*(2).

Ελληνόγλωσση

CEDEFOP, (2014). *Terminology of European education and training policy. A selection of 130 key terms.* 2nd ed. Ανακτήθηκε Μάιος 3, 2015 από: http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4117 .
e-ΚΔΒΜ. (χ.χ.). Ανακτήθηκε Απρίλιος 27, 2015 από: http://e-kdvm.gr/index.php/kdvm.
Freire, P. (1977). Η αγωγή του καταπιεζόμενου. Αθήνα: Κέδρος.
Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. (Α. Μελίστα, Μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
Κόκκος, Α. (2005). Μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων. Θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης. Τόμος Α’. Πάτρα: ΕΑΠ.
Κούρτη, Ε. (2003). *Η επικοινωνία στο Διαδίκτυο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Λευθεριώτου, Π. (2012). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών – Συμβούλων. Οδηγός μελέτης εκπαιδευτικού υλικού*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.
Λευθεριώτου, Π., & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2014). Προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης: παρελθόν, παρόν και μέλλον. Στο Κυρίδης, Α., *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και διά βίου μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
Μακρίδου – Μπούσιου,Δ., Γιουβανάκης, Α., Σαμαρά, Χ., & Ταχματζίδου, Α. (2005). *Θέματα μάθησης και διδακτικής*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο Mezirow, J. κ.συν., *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*.(Γ. Κουλαουζίδης, Μετάφρ.) (σελ.43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.
Μουζάκης, Χ. (2006). Εκπαίδευση Ενηλίκων. 7. Οι Νέες Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Μπαμπινιώτης, Γ. Δ. (2005). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Νικολοπούλου, Β., Λευθεριώτου, Π., Παυλή-Κορρέ, Μ., Παπαδαντωνάκης, Α., & Παυλάκης, Μ. (2013). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Εισαγωγικής Εκπαίδευσης (Αρχική Φάση και Φάση Ολοκλήρωσης)*. Αθήνα: ΕΚΔΔΑ.

Pease, A., & Pease, B. (2006). *Το απόλυτο βιβλίο για τη γλώσσα του σώματος*. (Θ. Π. Μαστακούρης , Μεταφρ.). Αθήνα: Έσοπτρον.

Rogers, A. (1999). Η εκπαίδευση ενηλίκων. (Μτφρ.: Μ. Κ. Παπαδοπούλου, Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Tanenbaum, S. A. (2003). *Δίκτυα Υπολογιστών*. (Μτφρ.: Γ. Ξηλωμένος). Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Αποτίμηση στάσεων γηραιότερων ενηλίκων εκπαιδευομένων της Περιφέρειας Θεσσαλίας απέναντι στους Η/Υ

Λεπενιώτου Αλεξάνδρα
Εκπαιδευτικός ΠΕ 19, MSc Πληροφοριακά Συστήματα, MEd Εκπαίδευση Ενηλίκων,
alex_lepeniotou@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία μελετά τον τρόπο με τον οποίο μεταβάλλονται οι στάσεις των γηραιότερων ενηλίκων απέναντι στους υπολογιστές μετά την εισαγωγική εκπαίδευσή τους στη χρήση υπολογιστών. Διερευνάται επίσης η επίδραση του δημογραφικού παράγοντα φύλο στις στάσεις των εκπαιδευομένων. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα, ηλικίας άνω των 50 ετών, εκπαιδευόμενοι των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) των περιοχών Λάρισας, Τρικάλων, Καρδίτσας και Βόλου συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ATCQ (Attitudes Toward Computers Questionnaire), ως προς τις διαστάσεις άνεση, ενδιαφέρον, χρησιμότητα και αυτεπάρκεια των στάσεων, πριν και μετά την εκπαίδευσή τους διάρκειας εννέα εβδομάδων. Η ποσοτική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων έδειξε στατιστικά σημαντική θετική μεταβολή των στάσεων των γηραιότερων ενηλίκων απέναντι στους υπολογιστές συνολικά σε όλες τις υπό μελέτη διαστάσεις, επισημαίνοντας τη σπουδαιότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων εκμάθησης Η/Υ. Ταυτόχρονα, οι γυναίκες επέδειξαν μεγαλύτερη βελτίωση στις στάσεις τους προς τους υπολογιστές συγκριτικά με τους άνδρες, ωστόσο δεν υφίσταται στατιστικά σημαντική διαφορά με το άλλο φύλο.

Λέξεις κλειδιά: γηραιότεροι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, στάσεις

Εισαγωγή

Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας καθιστά τη χρήση των υπολογιστών και του διαδικτύου αναπόσπαστο στοιχείο της καθημερινότητας του σύγχρονου πολίτη. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την ποσοστιαία αύξηση του γηραιού πληθυσμού σε όλες τις χώρες του κόσμου ανάγει σε αναγκαιότητα την προσαρμογή στην ψηφιακή εποχή της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας.

Μελετητές έχουν συμπεράνει ότι οι στάσεις των ανθρώπων αλλάζουν διαμέσου της εμπειρίας και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη μελλοντική συμπεριφορά των ατόμων (Fishbein & Ajzen, 1975). Έτσι, η παρακολούθηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος υπολογιστών από ενήλικες μεγαλύτερης ηλικίας μπορεί να αποτελέσει την απαρχή του μετασχηματισμού των στάσεων των εκπαιδευομένων και να ανοίξει το δρόμο προς την ηλεκτρονική τους ενσωμάτωση στο γενικό πληθυσμό μιας χώρας.

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι να εξεταστούν οι στάσεις των γηραιότερων ενηλίκων απέναντι στους υπολογιστές πριν και μετά την εκπαίδευσή τους στη χρήση Η/Υ και να καταγραφούν οι τυχόν μεταβολές. Επίσης, επιδίωξη αποτελεί η διερεύνηση των πιθανών παρατηρούμενων διαφορών των στάσεων ανάμεσα στα δύο φύλα. Δεδομένης της παραπάνω διατύπωσης του ερευνητικού στόχου, τα ερωτήματα που ανακύπτουν και θα οδηγήσουν την έρευνα μας, είναι τα ακόλουθα:

1) Πως μεταβάλλονται οι στάσεις των ενηλίκων μεγαλύτερης ηλικίας απέναντι στους υπολογιστές μετά την παρακολούθηση εισαγωγικής εκπαίδευσης στη χρήση Η/Υ;

2) Πως μεταβάλλεται η καθεμία από τις διαστάσεις άνεση, ενδιαφέρον, αυτεπάρκεια και χρησιμότητα των στάσεων των γηραιότερων ενηλίκων απέναντι στους υπολογιστές μετά την παρακολούθηση εισαγωγικής εκπαίδευσης στη χρήση Η/Υ;
3) Πώς επιδρά το φύλο στις στάσεις των εκπαιδευομένων μεγαλύτερης ηλικίας απέναντι στους υπολογιστές;

Στην Ελλάδα, σε αντίθεση με αρκετές χώρες του εξωτερικού, η έρευνα σχετικά με τους γηραιότερους ενηλίκους και την εκπαίδευση τους στις Νέες Τεχνολογίες βρίσκεται ακόμη, δυστυχώς, σε εμβρυακό στάδιο. Οι ενήλικες μεγαλύτερης ηλικίας αποτελούν τη μειοψηφία των χρηστών ηλεκτρονικών υπολογιστών, μια μικρή μόνο μερίδα του αγοραστικού κοινού, με αποτέλεσμα οι εταιρίες πληροφορικής και οι ερευνητές να έχουν παραμελήσει την εξερεύνηση των στάσεων τους, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στους νεαρούς χρήστες. Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να καλύψει αυτό το θεωρητικό κενό.

Το 2020, στον ελληνικό χώρο, το ποσοστό των ηλικιωμένων αναμένεται να ξεπεράσει το 21%, ένα από τα μεγαλύτερα ποσοστά της Ευρώπης (Υφαντόπουλος, 2003). Ταυτόχρονα, οι δείκτες χρήσης Η/Υ και πρόσβασης στο διαδίκτυο των Ελλήνων υπολείπονται κατά πολύ των υπολοίπων Ευρωπαίων και μειώνονται αισθητά με την αύξηση της ηλικίας των ατόμων. Αναφορικά με την χρήση των Νέων Τεχνολογιών ανά φύλο, στην ηλικιακή βαθμίδα άνω των 55 ετών οι άνδρες έχουν το προβάδισμα, με την απόσταση ανδρών και γυναικών να παρουσιάζει τάσεις διεύρυνσης. Σημαντικό είναι επίσης το χάσμα διαδικτυακού αλφαβητισμού (ικανότητα χρήσης διαδικτύου) μεταξύ των ηλικιωμένων και του γενικού πληθυσμού στη χώρα μας (Παρατηρητήριο για την κοινωνία της πληροφορίας, 2011a; 2011b).

Η πρόοδος όσον αφορά στην ανάπτυξη της κοινωνίας της πληροφορίας θεωρείται κρίσιμη για τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας της χώρας μας, ενώ το εμμένον ψηφιακό χάσμα, σε σχέση με την ομάδα των γηραιότερων ενηλίκων, επηρεάζει τη συνοχή και την ευημερία και οδηγεί σε κοινωνικό και οικονομικό αποκλεισμό. Σε αυτό το πλαίσιο, τα αποτελέσματα της έρευνας μας μπορούν να λειτουργήσουν ως πυξίδα για τους κατά καιρούς κυβερνητικούς ιθύνοντες σχεδιασμού της πολιτικής της χώρας απέναντι στη προσπάθεια ηλεκτρονικής ενσωμάτωσης του πληθυσμού. Επίσης, τα συμπεράσματα σχετικά με τον βαθμό επιρροής της μεταβλητής φύλο στις στάσεις των γηραιότερων ενηλίκων απέναντι στους υπολογιστές μπορούν να φανούν χρήσιμα στους υπευθύνους χάραξης της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπλέον, μέσω της έρευνας μας ευελπιστούμε να παρακινηθούν αφενός περισσότεροι ενήλικες μεγαλύτερης ηλικίας να συμμετάσχουν σε τέτοιου είδους προγράμματα και αφετέρου οι εκπαιδευτικοί φορείς να διοργανώσουν περισσότερα προγράμματα χρήσης Η/Υ αποκλειστικά για γηραιότερους ενήλικες. Τέλος, οι εκπαιδευτές θα έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις ανάγκες των ενηλίκων μεγαλύτερης ηλικίας, γνωρίζοντας τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζονται οι διάφορες διαστάσεις των στάσεων τους και έτσι να σχεδιάσουν κατάλληλα την εκπαιδευτική τους παρέμβαση, συνυπολογίζοντας τον παράγοντα φύλο.

Οι γηραιότεροι ενήλικες εκπαιδευόμενοι

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι μεγαλύτερης ηλικίας διακρίνονται καταρχήν από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων ως εκπαιδευομένων όπως αυτά περιγράφηκαν από τους Knowles (1998), Rogers (1999), Κόκκο (2005) και Mezirow (2007). Κρίνεται απαραίτητο, ωστόσο, να αναλυθεί ο τρόπος με τον οποίον οι γηραιότεροι εκπαιδευόμενοι διαφέρουν από τους νεότερους ενήλικες εκπαιδευόμενους. Ποια είναι εκείνα τα γνωρίσματα των ενηλίκων μεγαλύτερης ηλικίας που επηρεάζουν τη μάθησή τους;

Σε γενικές γραμμές, η γήρανση ως φυσική διαδικασία συνοδεύεται από γνωστικές και ψυχολογικές αλλαγές καθώς επίσης αλλαγές στη κινητική λειτουργία, στις οπτικές και ακουστικές ικανότητες του ατόμου (Mayhorn et al., 2004). Πιο συγκεκριμένα, ευρήματα ερευνών δείχνουν ότι η γήρανση επιφέρει σημαντική μείωση στις γνωστικές ικανότητες. Οι νεαροί συγκρινόμενοι με τους μεγαλύτερους ενήλικες διαφέρουν σημαντικά σε λανθάνουσες

ικανότητες όπως ο επαγωγικός συλλογισμός, η αντιληπτική ταχύτητα, η ικανότητα στο χώρο και η λεκτική μνήμη (Salthouse, 1994). Οι γηραιότεροι ενήλικες αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη δυσκολία στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων χειρισμού Η/Υ, χρειάζονται περισσότερη εκπαίδευση και επιτυγχάνουν χαμηλότερα επίπεδα σε μέτρα απόδοσης όπως η ταχύτητα, εξαιτίας της επιβράδυνσης των νοητικών διεργασιών που σχετίζονται με τη γήρανση (Czaja & Lee, 2001). Η εξασθένηση της μνήμης εργασίας εμποδίζει την απρόσκοπτη εκτέλεση ορισμένων εργασιών στον υπολογιστή δυσχεραίνοντας έτσι τη μάθηση των γηραιότερων ενηλίκων κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης τους. Για παράδειγμα, έχει παρατηρηθεί οι μεγαλύτεροι ενήλικες να επισκέπτονται μέσα σε έναν ιστότοπο ξανά τις σελίδες που έχουν ήδη πλοηγηθεί (Mead et al., 1997). Επίσης, η μείωση της ικανότητας στο χώρο είναι δυνατό να προκαλέσει την αδυναμία των μεγαλύτερων σε ηλικία συμμετεχόντων ενός προγράμματος να αντιληφθούν την ιεραρχική δομή του μενού του λογισμικού ενός υπολογιστικού συστήματος. Προβλήματα, ακόμη, εμφανίζει η κινητική λειτουργία των γηραιότερων ενηλίκων παρακωλύοντας την προσπάθεια τους να δείξουν και να κάνουν κλικ πάνω σε συγκεκριμένα αντικείμενα, να σύρουν αντικείμενα στην οθόνη ή να κάνουν πάνω τους διπλό κλικ. Τέλος, η σταδιακή απώλεια ακοής και οι δυσκολίες στην αίσθηση της όρασης δυσχεραίνουν αφενός τη συμμετοχή των μεγαλύτερων ηλικιακά εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διαδικασία και αφετέρου τη χρήση συγκεκριμένων υπολογιστικών εφαρμογών.

Στάσεις γηραιότερων εκπαιδευόμενων απέναντι στους υπολογιστές

Οι Fishbein και Ajzen (1975) περιέγραψαν τις στάσεις ως «μια προδιάθεση που μαθαίνεται και κάνει τα άτομα να αντιδρούν με θετικό ή αρνητικό τρόπο απέναντι σε ένα αντικείμενο». Η μελέτη μας, στο ίδιο μήκος κύματος με προηγούμενες ερευνητικές προσεγγίσεις (Czaja et al., 2012; Czaja & Sharit, 1998; Dyck & Smither, 1996; Morris, 1994; Ogozalek et al., 1994; Segrist, 2004; Xie & Bugg, 2009), εξετάζει τις στάσεις των εκπαιδευόμενων απέναντι στους υπολογιστές ως ένα πολυδιάστατο φαινόμενο με κύριες συνιστώσες την άνεση (comfort), το ενδιαφέρον (interest), τη χρησιμότητα (utility) και την αυτεπάρκεια (self-efficacy) σχετικά με τους Η/Υ. Σύμφωνα με τους Jay και Willis (1992), η διάσταση της άνεσης αποτιμά το συναίσθημα της άνεσης των εκπαιδευομένων με τον υπολογιστή και τη χρήση του, ενώ το ενδιαφέρον αποτιμά το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευόμενοι ενδιαφέρονται να μάθουν και να χρησιμοποιήσουν τους υπολογιστές. Η χρησιμότητα μετρά το βαθμό στον οποίο οι γηραιότεροι ενήλικες πιστεύουν ότι οι υπολογιστές είναι χρήσιμοι και η αυτεπάρκεια καταδεικνύει την αντίληψη τους σχετικά με την ικανότητα τους να χρησιμοποιήσουν έναν υπολογιστή.

Η πλειοψηφία των ερευνών που έχουν ασχοληθεί με το υπό διερεύνηση ζήτημα καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι στάσεις των γηραιότερων ενηλίκων απέναντι στους υπολογιστές μεταβάλλονται και μάλιστα θετικά μετά την παρακολούθηση κάποιου προγράμματος κατάρτισης (Czaja & Sharit, 1998; Danowski & Sacks, 1980; Kelley et al., 1999; Morris, 1994; Ogozalek et al., 1994; Xie & Bugg, 2009). Οι Segrist (2004) και Czaja et al. (2012) παρατήρησαν στατιστικά σημαντική θετική μεταβολή σε ορισμένες μόνο διαστάσεις των στάσεων. Από την άλλη μεριά, στην έρευνα των Dyck και Smither (1996), δεν σημειώθηκε καμία αλλαγή συνολικά στις στάσεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων μετά την εκμάθηση τους στο πρόγραμμα Word.

Αναφορικά με την επίδραση του φύλου στις στάσεις των εκπαιδευόμενων απέναντι στους υπολογιστές, κατά καιρούς έχουν πραγματοποιηθεί διάφορες ερευνητικές προσπάθειες οι οποίες όμως επικεντρώθηκαν στις διαφορές ως προς το φύλο των στάσεων νεαρών ενηλίκων, κυρίως φοιτητών (Brosnan & Lee, 1998; Durndell & Haag, 2002; McIlroy et al., 2001; Shashaani, 1993). Στην περίπτωση των ενηλίκων μεγαλύτερης ηλικίας απουσιάζει ικανοποιητικό δημοσιευμένο υλικό. Ειδικότερα, οι Czaja και Sharit (1998) επισήμαναν ότι οι γυναίκες μεγαλύτερης ηλικίας μετά την παρακολούθηση εκπαιδευτικού προγράμματος παρουσίασαν μεγαλύτερη αύξηση στην άνεση με τους υπολογιστές σε σχέση

με τους άνδρες, αλλά θεώρησαν τους υπολογιστές λιγότερο «ανθρώπινους». Στην έρευνα των Dyck και Smither (1994), δεν σημειώθηκαν διαφορές στις στάσεις ανάμεσα στα δύο φύλα, ενώ οι Karavidas, Lim και Katsikas (2005) ανέφεραν περισσότερο άγχος προς τους υπολογιστές για τις γυναίκες μεγαλύτερης ηλικίας συγκριτικά με τους άνδρες.

Μέθοδος

Μεθοδολογική προσέγγιση

Προκειμένου να συλλέξουμε τα ερευνητικά μας δεδομένα, ακολουθήσαμε την ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, καθώς τα ερευνητικά ερωτήματα όπως παραπάνω έχουν τεθεί χρήζουν ποσοτικής ανάλυσης. Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκε είναι το ερωτηματολόγιο ATCQ (Attitudes Toward Computers Questionnaire) των Jay και Willis (1992) ως προς τις διαστάσεις άνεση, ενδιαφέρον, χρησιμότητα και αυτεπάρκεια των στάσεων, το οποίο διανεμήθηκε στον υπό μελέτη πληθυσμό πριν και μετά την παρακολούθηση μιας εισαγωγικής εκπαίδευσης στους Η/Υ. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 20 ερωτήματα κλειστού τύπου, τα οποία είναι διαβαθμισμένα σύμφωνα με τη πεντάβαθμη κλίμακα Likert, με τις επιλογές των απαντήσεων να κυμαίνονται από 1 (συμφωνώ απόλυτα) έως 5 (διαφωνώ απόλυτα). Επιπροσθέτως, έχει εφαρμοστεί με επιτυχία σε προηγούμενες έρευνες στο πεδίο της εκπαίδευσης των ενηλίκων μεγαλύτερης ηλικίας (Czaja et al, 2012; Segrist, 2004; Xie & Bugg, 2009) και έχει εκτιμηθεί ότι είναι στο σύνολό του αξιόπιστο και έγκυρο (Jay & Willis, 1992). Οι μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν αφορούν τις μεταβολές των διαστάσεων άνεση, ενδιαφέρον, χρησιμότητα και αυτεπάρκεια (εξαρτημένες μεταβλητές) των στάσεων και συνεπώς τη συνολική μεταβολή των στάσεων των εκπαιδευομένων αλλά και την επίδραση του παράγοντα φύλο (ανεξάρτητη μεταβλητή) στις παραπάνω μεταβλητές.

Συμμετέχοντες στην έρευνα

Ο πληθυσμός - στόχος της έρευνάς μας ήταν: άνδρες και γυναίκες, ηλικίας άνω των 50 ετών, εκπαιδευόμενοι των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) των Νομών Λάρισας (1ο Σ.Δ.Ε. Λάρισας), Καρδίτσας (Σ.Δ.Ε. Καρδίτσας), Τρικάλων (1ο Σ.Δ.Ε. Τρικάλων) και Βόλου (Σ.Δ.Ε. Βόλου) της Περιφέρειας Θεσσαλίας, που παρακολουθούσαν το μάθημα του Πληροφορικού Γραμματισμού. Στην περίπτωση μας, λόγω του σχετικά μικρού μεγέθους του υπό μελέτη πληθυσμού, αποφασίσαμε να διεξάγουμε μια απογραφική έρευνα , συνεπώς, στην έρευνά μας, το δείγμα ταυτίστηκε με τον πληθυσμό – στόχο και η διανομή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε σε όλα τα μέλη του πληθυσμού. Ο αριθμός των υποκειμένων της έρευνας στα τέσσερα Σ.Δ.Ε. της Περιφέρειας Θεσσαλίας ήταν 70, οπότε συνολικά μοιράστηκαν 70 ερωτηματολόγια τόσο πριν όσο και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση. Τελικά, επιστράφηκαν σε καθεμία από τις δύο φάσεις της έρευνας (πριν και μετά) συμπληρωμένα και έγκυρα 67, δηλαδή η ανταπόκριση των εκπαιδευομένων ανήλθε σε ποσοστό 95,7% που θεωρείται πλήρως αντιπροσωπευτικό του υπό μελέτη πληθυσμού.

Ερευνητική Διαδικασία

Για την υλοποίηση έρευνας στο χώρο των Σ.Δ.Ε. απαιτήθηκε η λήψη άδειας από την ομάδα έργου των Σ.Δ.Ε. με την αποστολή κατάλληλης αίτησης στο Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης. Η εκπαίδευση της ομάδας στη χρήση Η/Υ πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Πληροφορικού Γραμματισμού των Σ.Δ.Ε, από τον εκπαιδευτή Πληροφορικής του εκάστοτε Σ.Δ.Ε. συνεκτιμώντας πρωτίστως το χρονοδιάγραμμα ύλης του Πληροφορικού Γραμματισμού για τα δύο επίπεδα σπουδών των Σ.Δ.Ε. Η διάρκεια της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης ορίστηκε σε 9 εβδομάδες, με τρίωρα εβδομαδιαία μαθήματα, όπως επιτάσσει το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα των Σ.Δ.Ε. για το αντικείμενο της Πληροφορικής. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων έλαβε χώρα τους δύο πρώτους μήνες του 2014, δύο φορές, στην αρχή και στο τέλος της εκπαίδευσης των συμμετεχόντων. Τα

ερωτηματολόγια επιδόθηκαν προσωπικά σε κάθε ερωτώμενο, με επιτόπια επίσκεψη της ερευνήτριας σε κάθε Σ.Δ.Ε.

Αποσκοπώντας στη διασφάλιση της πλήρης διαφάνειας, όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν από την ερευνήτρια σχετικά με: α) τη φύση, τη διάρκεια, τους στόχους της μελέτης, β) τις μεθόδους και τις διεργασίες συλλογής των δεδομένων, γ) τη χρήση των ευρημάτων και οποιαδήποτε προσωπικά ή κοινωνικά οφέλη θα προκύψουν από την έρευνα, δ) το δικαίωμα άρνησης να συμμετάσχουν στη μελέτη, ε) τη ταυτότητα μας ως ερευνητές, καθώς επίσης τον τρόπο επικοινωνίας μαζί μας και στ) τη διαφύλαξη της ανωνυμίας και της πλήρης εχεμύθειας όσον αφορά τις πληροφορίες που θα ληφθούν (Σαχίνη-Κορδάση, 2000). Επιπλέον, δόθηκαν οδηγίες ακριβείς και ξεκάθαρες σχετικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, ίδιες για όλους τους εκπαιδευόμενους. Τέλος, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στην εμφάνισή του ερωτηματολογίου (ευκρινής γραμματοσειρά, καλή ποιότητα εκτύπωσης, ικανοποιητικό μεσοδιάστημα μεταξύ των ερωτήσεων, καλαίσθητη οργάνωση των εναλλακτικών απαντήσεων).

Αποτελέσματα

Δημογραφικά στοιχεία

Στο Πίνακα 1 φαίνεται η κατανομή συχνοτήτων και η ποσοστιαία κατανομή του πληθυσμού της έρευνας κατά φύλο. Παρατηρούμε ότι οι άνδρες συμμετέχοντες υπερέχουν αριθμητικά με ελάχιστη διαφορά έναντι των γυναικών, οπότε είμαστε σε θέση να θεωρήσουμε ότι πρόκειται για έναν αριθμητικά ισορροπημένο μικτό ερευνητικό πληθυσμό.

Πίνακας 1: Κατανομή Συχνοτήτων του φύλου των εκπαιδευομένων

Φύλο	**Συχνότητα**	**Ποσοστό %**
Άνδρας	34	50,75
Γυναίκα	33	49,25
Total	67	100,0

Όσον αφορά τις ηλικίες των εκπαιδευομένων, η ακριβής κατανομή τους απεικονίζεται στον Πίνακα 2. Γίνεται αντιληπτό ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα «51-55». Στη συνέχεια, έπεται αριθμητικά η ηλικιακή κατηγορία «56-60», ενώ ακολουθούν οι ηλικιακές ομάδες «61-65» και «66-70». Στη χαμηλότερη θέση του πίνακα ηλικιακών συχνοτήτων βρίσκεται η ομάδα «70+», καθώς μόλις 4 συμμετέχοντες έχουν ηλικία άνω των 70. Η τελευταία στήλη του πίνακα εμπεριέχει τα αθροιστικά ποσοστά των ηλικιακών ομάδων. Για παράδειγμα, ποσοστό 80,6% των συμμετεχόντων του πληθυσμού έχουν ηλικία από 51 μέχρι και 65 ετών.

Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων των ηλικιών των εκπαιδευομένων

Ηλικιακή Κατηγορία	**Συχνότητα**	**Ποσοστό**	**Αθροιστικό Ποσοστό**
51-55	31	46,3	46,3
56-60	12	17,9	64,2
61-65	11	16,4	80,6
66-70	9	13,4	94,0
70+	4	6,0	100,0
Total	67	100,0	

Στάσεις των γηραιότερων ενηλίκων πριν και μετά την εκπαίδευση στη χρήση Η/Υ

Στο Σχήμα 1 απεικονίζονται συγκεντρωτικά κατά ζεύγη οι μέσες τιμές των στάσεων αλλά και των επιμέρους διαστάσεων άνεση, ενδιαφέρον, αυτεπάρκεια και χρησιμότητα πριν και μετά την εκπαίδευση στη χρήση Η/Υ. Μελετώντας τις τιμές των μέσων όρων είναι εμφανές ότι παρατηρείται συνολικά μια βελτίωση στις στάσεις των γηραιότερων ενηλίκων εκπαιδευομένων απέναντι στους υπολογιστές, η οποία μάλιστα αντικατοπτρίζεται στις επιμέρους αυξήσεις των μέσων όρων των τεσσάρων διαστάσεων των στάσεων.

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	comfort_pretest	2,8328	67	,62046	,07580
	comfort_posttest	3,4776	67	,35668	,04358
Pair 2	interest_pretest	2,9284	67	,78215	,09555
	interest_posttest	3,5821	67	,27354	,03342
Pair 3	efficacy_pretest	2,9254	67	,71081	,08684
	efficacy_posttest	3,3910	67	,29631	,03620
Pair 4	utility_pretest	3,1373	67	,49995	,06108
	utility_posttest	3,4896	67	,34162	,04174
Pair 5	attitudes_pretest	2,9560	67	,59731	,07297
	attitudes_posttest	3,4851	67	,22361	,02732

Σχήμα 1: Συγκεντρωτική κατάσταση μέσης τιμής στάσεων γηραιότερων ενηλίκων απέναντι στους υπολογιστές πριν και μετά την εκπαίδευση στη χρήση Η/Υ

Για να εξετάσουμε εάν υφίστανται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των στάσεων των γηραιότερων ενηλίκων πριν και μετά την εκπαίδευση τους στη χρήση υπολογιστών, θα διενεργήσουμε τον έλεγχο t για ζευγαρωτά δείγματα (Paired Samples T test). Το Σχήμα 2 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της διενέργειας του t test για ζευγαρωτά δείγματα. Η στήλη Mean εμφανίζει τη διαφορά στους μέσους όρους των στάσεων πριν και μετά την εκπαίδευση των γηραιότερων ενηλίκων (το αρνητικό πρόσημο δείχνει την αύξηση μετά την εκπαίδευση). Είναι φανερό ότι μετά την εκπαίδευση των συμμετεχόντων στους υπολογιστές, η μεγαλύτερη αύξηση παρατηρείται στο μέσο όρο της διάστασης ενδιαφέρον και ακολουθούν με φθίνουσα σειρά μεταβολής μέσου όρου οι διαστάσεις άνεση, αυτεπάρκεια και χρησιμότητα. Όπως αποδεικνύεται, οι στάσεις συνολικά έχουν βελτιωθεί κατά 0,53 μονάδες περίπου. Σχετικά με τη στατιστική σημαντικότητα, παρατηρούμε ότι σε όλες τις περιπτώσεις ισχύει sig<0,05, οπότε στο επίπεδο 5% υπάρχει στατιστικά σημαντική αύξηση σε όλες τις διαστάσεις των στάσεων και φυσικά συνολικά για τις στάσεις του πληθυσμού.

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	comfort_pretest - comfort_posttest	-,64478	,68827	,08409	-,81266	-,47689	-7,668	66	,000
Pair 2	interest_pretest - interest_posttest	-,65373	,81022	,09898	-,85136	-,45610	-6,604	66	,000
Pair 3	efficacy_pretest - efficacy_posttest	-,46567	,79192	,09675	-,65884	-,27251	-4,813	66	,000
Pair 4	utility_pretest - utility_posttest	-,35224	,60211	,07356	-,49910	-,20537	-4,789	66	,000
Pair 5	attitudes_pretest - attitudes_posttest	-,52910	,63157	,07716	-,68316	-,37505	-6,857	66	,000

Σχήμα 2: Αποτελέσματα του ελέγχου t για ζευγαρωτά δείγματα (Paired Samples T test) για τη σύγκριση των στάσεων πριν και μετά την εκπαίδευση

Η επίδραση του φύλου στις στάσεις των γηραιότερων εκπαιδευομένων απέναντι στους υπολογιστές

Στο Σχήμα 3 απεικονίζονται οι μεταβολές που επήλθαν στις μέσες τιμές των στάσεων των δύο φύλων μετά την πραγματοποίηση της εκπαίδευσης στους υπολογιστές (στήλη Mean). Είναι φανερό ότι οι μεταβολές των στάσεων είναι μεγαλύτερες για τις γυναίκες συγκριτικά με τους άνδρες, δηλαδή οι γυναίκες εμφανίζουν μεγαλύτερη αύξηση στη μέση τιμή των στάσεων σε σχέση με τους άνδρες.

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
comfort_change	Άνδρας	34	-,5471	,55772	,09565
	Γυναίκα	33	-,7455	,79730	,13879
interest_change	Άνδρας	34	-,5059	,62906	,10788
	Γυναίκα	33	-,8061	,94800	,16503
efficacy_change	Άνδρας	34	-,3824	,65388	,11214
	Γυναίκα	33	-,5515	,91519	,15931
utility_change	Άνδρας	34	-,3235	,56142	,09628
	Γυναίκα	33	-,3818	,64878	,11294
attitudes_change	Άνδρας	34	-,4397	,50957	,08739
	Γυναίκα	33	-,6212	,73325	,12764

Σχήμα 3: Μεταβολή της μέσης τιμής των στάσεων ανδρών και γυναικών απέναντι στους υπολογιστές μετά την εκπαίδευση στη χρήση Η/Υ

Μέσω της εφαρμογής του στατιστικού ελέγχου t για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples T test) είναι δυνατόν να εξακριβώσουμε εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη μεταβολή των στάσεων ανάμεσα στα δύο φύλα. Τα αποτελέσματα του ελέγχου t αποτυπώνονται στο Σχήμα 4. Παρατηρούμε ότι η τιμή σημαντικότητας Sig.(2-tailed) υπερβαίνει σε όλες τις περιπτώσεις των στάσεων την τιμή 0,05, οπότε οι διαφορές στις μεταβολές των στάσεων ανάμεσα στα δύο φύλα δεν κρίνονται στατιστικά σημαντικές (χρησιμοποιούμε τα αποτελέσματα του πίνακα που υποθέτουν ίσες διακυμάνσεις ανάμεσα στα δύο γκρουπ, καθώς η τιμή της σημαντικότητας (Sig.) του Levene test είναι μεγαλύτερη του 0,05).

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
comfort_change	Equal variances assumed	5,779	0,019	1,183	65	0,241	0,19840	0,16768	-0,13649	0,53328
	Equal variances not assumed			1,177	57,120	0,244	0,19840	0,16856	-0,13912	0,53591
interest_change	Equal variances assumed	3,883	0,053	1,531	65	0,131	0,30018	0,19600	-0,09127	0,69162
	Equal variances not assumed			1,523	55,387	0,134	0,30018	0,19716	-0,09488	0,69524
efficacy_change	Equal variances assumed	4,130	0,046	0,873	65	0,386	0,16916	0,19387	-0,21802	0,55635
	Equal variances not assumed			0,868	57,805	0,389	0,16916	0,19482	-0,22085	0,55917
utility_change	Equal variances assumed	0,200	0,656	0,394	65	0,695	0,05829	0,14809	-0,23746	0,35404
	Equal variances not assumed			0,393	63,098	0,696	0,05829	0,14841	-0,23827	0,35485
attitudes_change	Equal variances assumed	4,080	0,048	1,180	65	0,242	0,18151	0,15388	-0,12581	0,48882
	Equal variances not assumed			1,173	56,906	0,246	0,18151	0,15469	-0,12827	0,49128

Σχήμα 4: Αποτελέσματα του ελέγχου t για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples T test) για τη σύγκριση της μεταβολής των στάσεων των εκπαιδευομένων των δύο φύλων

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε στο εισαγωγικό κομμάτι της εργασίας μας, τα ευρήματα της έρευνας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η εκμάθηση της χρήσης υπολογιστών από τους γηραιότερους ενήλικες λειτουργεί ευεργετικά στις στάσεις που αναπτύσσουν απέναντι στους υπολογιστές, καθώς διαπιστώθηκε η ύπαρξη θετικών αλλαγών στις αρχικές στάσεις απέναντι στους υπολογιστές μετά την παρακολούθηση των σχετικών μαθημάτων. Το παραπάνω πόρισμα αποκτά βαρύνουσα σημασία αν λάβουμε υπόψη ότι η στάση ενός ατόμου επηρεάζει την προθυμία του να αποδεχθεί και να χρησιμοποιήσει την Τεχνολογία, καθώς οι στάσεις τείνουν να καθοδηγούν τη συμπεριφορά. Έτσι, η ενίσχυση των θετικών στάσεων προς τους υπολογιστές μετά την παρακολούθηση των μαθημάτων είναι δυνατόν να οδηγήσει τους ενήλικες μεγαλύτερης ηλικίας στην υιοθέτηση της χρήσης των υπολογιστών στην καθημερινή τους ζωή και κατά συνέπεια στη ψηφιακή ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας συμφωνούν με τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών του διεθνή χώρου (Czaja & Sharit, 1998; Danowski & Sacks, 1980; Jay & Willis, 1992; Kelley et al., 1999; Krauss & Hoyer, 1984; Marquie et.al, 1994; Morris, 1994; Ogozalek et al., 1994; Xie & Bugg, 2009).

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης μας, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι η στατιστικά σημαντική βελτίωση των στάσεων των εκπαιδευομένων, αντανακλάται στις επιμέρους στατιστικά σημαντικές θετικές μεταβολές όλων των συνιστωσών άνεση, ενδιαφέρον, αυτεπάρκεια και χρησιμότητα των στάσεων. Κατανοώντας τον τρόπο μεταβολής των διαστάσεων των στάσεων μετά την εκπαίδευση στους υπολογιστές, είμαστε σε θέση να αντλήσουμε χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τις επιπτώσεις της εμπειρίας στους υπολογιστές στους χρήστες μεγαλύτερης ηλικίας. Πληροφορίες αυτού του τύπου μπορούν να αποβούν σημαντικές για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Τόσο οι φορείς υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων όσο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτές μπορούν να κατανοήσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις ανάγκες και τις προσδοκίες των γηραιότερων ενηλίκων προσαρμόζοντας κατάλληλα τη δομή, το περιεχόμενο και τις εκπαιδευτικές τεχνικές της παρέμβασης.

Αξίζει να επισημάνουμε ότι προηγούμενοι μελετητές που χρησιμοποίησαν το ίδιο ερευνητικό εργαλείο με εμάς κατέληξαν σε μια μερική αλλαγή (ορισμένων μόνο διαστάσεων) των στάσεων των γηραιότερων ενηλίκων (Czaja et al., 2012; Jay & Willis, 1992; Segrist, 2004). Οι προαναφερθείσες διαφορές της μελέτης μας με προγενέστερες ερευνητικές προσπάθειες είναι πιθανό να οφείλονται σε πρώτη φάση στο διαφορετικό μέγεθος και στη διαφορετική σύνθεση (ηλικιακή, εθνικής προέλευσης, φύλου, εκπαιδευτικού επιπέδου, πρότερης γνώσης Η/Υ) του δείγματος της κάθε έρευνας. Σημαντικό ρόλο είναι πιθανό να παίζει και η χρονική διάρκεια της κάθε εκπαιδευτικής παρέμβασης αλλά και το θεματικό περιεχόμενο της εκπαίδευσης των γηραιότερων ενηλίκων. Εκτός των άλλων, η έρευνα μας διεξήχθη στον ελληνικό χώρο, όπου όπως έχουμε αναλύσει το ψηφιακό χάσμα ανάμεσα στους γηραιότερους ενήλικες και στο γενικότερο πληθυσμό είναι πολύ μεγαλύτερο σε σχέση με άλλες χώρες του εξωτερικού.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας μας, τα αποτελέσματα της έρευνας αποδεικνύουν ότι δεν υφίστανται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα των γηραιότερων ενηλίκων όσον αφορά τη αλλαγή των στάσεων, συμπέρασμα που συνάδει με το προϊόν έρευνας των Dyck και Smither (1994). Αν και δεν ισχύει η στατιστική σημαντικότητα, εντούτοις, διαφαίνεται η τάση οι γυναίκες να επωφελούνται περισσότερο από την παρακολούθηση των μαθημάτων, καθώς σημειώνουν τη μεγαλύτερη θετική μεταβολή στις στάσεις. Είναι αναγκαίο λοιπόν να δοθούν στο μεγαλύτερο σε ηλικία γυναικείο πληθυσμό της χώρας περισσότερα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα εκμάθησης υπολογιστών.

Συμπεράσματα

Στον ελληνικό χώρο δύο είναι τα ζητήματα που γεννούν προβληματισμό: ο συνεχώς αυξανόμενος ρυθμός γήρανσης του πληθυσμού και το εμμένον ψηφιακό χάσμα ανάμεσα στους γηραιότερους ενήλικες και το γενικό πληθυσμό της χώρας. Η έρευνά μας καθιστά σαφές ότι οι στάσεις των γηραιότερων ενηλίκων απέναντι στους υπολογιστές είναι δυνατόν να αλλάξουν προς το καλύτερο μετά την παρακολούθηση μαθημάτων εκμάθησης υπολογιστών, γεγονός που θα συμβάλλει στην ομαλή προσαρμογή της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας στην εποχή των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας. Μάλιστα η θετική αλλαγή στις στάσεις των γηραιότερων ενηλίκων αποδείχθηκε ότι αφορά την βελτίωση και των τεσσάρων διαστάσεων των στάσεων, άνεση, ενδιαφέρον, αυτεπάρκεια και χρησιμότητα. Δεν βρέθηκε, ωστόσο, επίδραση του φύλου στις στάσεις των εκπαιδευομένων. Αναγκαία συνθήκη για την εκδήλωση θετικών στάσεων απέναντι στους υπολογιστές είναι η παρακολούθηση από τη μεριά των γηραιότερων ενηλίκων κατάλληλα σχεδιασμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων εκμάθησης υπολογιστών, καθώς οι ενήλικες μεγαλύτερης ηλικίας έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ιδιάζουσες εκπαιδευτικές ανάγκες που τους διακρίνουν από τους ενήλικες εκπαιδευόμενους των υπόλοιπων ηλικιακών κατηγοριών και επιδρούν σημαντικά στις μαθησιακές τους δραστηριότητες.

Όπως έχει αναλυθεί, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας είναι δυνατόν να αποτελέσουν πολύτιμη πηγή πληροφορίας τόσο για τους ιθύνοντες σχεδιασμού της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής της χώρας όσο και για τους εκπαιδευτικούς φορείς, τους εκπαιδευτές και τους ίδιους τους ενήλικες μεγαλύτερης ηλικίας. Ενδιαφέρον προς μελλοντική διερεύνηση ζήτημα αποτελεί η εμπειρική μελέτη της επίδρασης των διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας, ειδών εκπαιδευτικού υλικού και μέσων διδασκαλίας, θεματικών αντικειμένων εκπαίδευσης, ειδών λογισμικού και χαρακτηριστικών των εκπαιδευτών, στις στάσεις των εκπαιδευόμενων απέναντι στους υπολογιστές μετά την παρακολούθηση εκπαιδευτικού προγράμματος.

Αναφορές

Brosnan, M., & Lee, W. (1998). A cross-cultural comparison of gender differences in computer attitudes and anxiety: The UK and Hong Kong. *Computers in Human Behaviour, 14* (4), 559-577.

Czaja, S. & Lee, C. (2001). The internet and older adults: design challenges and opportunities. In N. Charness, D. C. Parks, & B. A. Sabel (Eds.), *Communication, technology and aging: Opportunities and challenges for the future* (pp. 60-78). New York: Springer.

Czaja, S., Lee, C., Branham, J., & Remis, P. (2012). OASIS connections: Results from an evaluation study. *The Gerontologist, 52*(5), 712-721.

Czaja, S., & Sharit, J. (1998). Age differences in attitudes towards computers. *Journal of Gerontology*, *53*(5), 329–340.

Danowski, J., & Sacks, W. (1980). Computer communication and the elderly. *Experimental Aging Research, 6,* 125-135.

Durndell, A., & Haag, Z. (2002). Computer self efficacy, computer anxiety, attitudes towards the Internet and reported experience with the Internet, by gender, in an East European sample. *Computers in Human Behavior, 18*(5), 521-535.

Dyck, J., & Smither, J. (1994). Age differences in computer anxiety: The role of computer experience, gender and education. *Journal of Educational Computing Research, 10,* 239-247.

Dyck, J., & Smither, J. (1996). Older adults' acquisition of word processing: The contribution of cognitive abilities and computer anxiety. *Computers in Human Behavior, 12*(1), 107–119.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Jay, G., & Willis, S. (1992). Influence of direct computer experience on older adults' attitudes toward computers. *Journal of Gerontology, 47*(4), 250–257.

Karavidas, M., Lim, N., & Katsikas, S. (2005). The effects of computers on older adult users. *Computers in Human Behavior, 21*(5), 697-711.

Kelley, C., Morrell, R., Park, D., & Mayhorn, C. (1999). Predictors of electronic bulletin board system use in older adults. *Educational Gerontology, 25*(1), 19–35.

Knowles, M. (1998). *The adult learner*. Houston: Gulf.

Krauss, I., & Hoyer, W. (1984). Technology and the older person: Age, sex and experience as moderators of attitudes toward computers. In P. K. Robinson, J. Livingston, & J. E. Birren (Eds.), *Aging and technological advances* (pp. 349–350). New York: Plenum.

Marquie, J., Thon, B., & Baracat, B. (1994). Age influence on attitudes of office workers faced with new computerized technology. *Applied Ergonomics, 25,* 130-142.

Mayhorn, C., Sronge, A., McLaughlin, A., & Rogers, W. (2004). Older adults, computer training, and the systems approach: A formula for success. *Educational Gerontology, 30*, 185-203.

McIlroy, D., Bunting, B., Tierney, K., & Gordon, M. (2001). The relation of gender and background experience to self-reported computing anxiety and cognitions. *Computers in Human Behavior, 17* (1), 21-33.

Mead, S. E., Spaulding, V. A., Sit, R. A., Meyer, B., & Walker, N. (1997). Effects of age and training on World Wide Web navigation strategies. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society*, 152–156.

Mezirow, J. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Morris, J. (1994). Computer training needs of older adults. *Educational Gerontology, 20*(6), 541–555.

Ogozalek, V., Bush, C., Hayeck, E., & Lockwood, J. (1994). Introducing elderly college students to multimedia: an intergenerational approach. *ACM SIGCUE Outlook, 22*(3), 26-32.

Rogers, A. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Salthouse, T. (1994). Aging associations: Influence of speed on adult aging differences in associative learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 20,* 1486-1503.

Segrist, K. (2004). Attitudes of older adults toward a computer training program. *Educational Gerontology*, *30*(7), 563-571.

Shashaani, L. (1993). Gender based differences in attitudes towards computers. *Computers and Education, 20*, 169-181.

Xie, B., & Bugg, J. (2009). Public library computer training for older adults to access high-quality Internet health information. *Library & Information Science Research, 31,* 155-162.

Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Παρατηρητήριο για την κοινωνία της πληροφορίας. (2011a). *Η χρήση του διαδικτύου από τους Έλληνες.* Ανακτήθηκε 05/05/2015, από http://www.e-kyklades.gr/images/1Paratiritirio_InternetUsers_F26804.pdf

Παρατηρητήριο για την κοινωνία της πληροφορίας. (2011b). *Διαδικτυακός αλφαβητισμός στην Ελλάδα και στην ΕΕ27 : 2007-2010*. Ανακτήθηκε 05/05/2015, από http://www.e-kyklades.gr/images/INCL_Diadiktyakos_Alfavitismos_Ellada_EE2010_F186.pdf

Σαχίνη –Κορδάση, Α. (2000). *Μεθοδολογία έρευνας-εφαρμογές στο χώρο της υγείας.* Αθήνα: Βήτα

Υφαντόπουλος, Γ. (2003). *Τα οικονομικά της υγείας: θεωρία και πολιτική*. Αθήνα:Τυπωθήτω.

Προτάσεις για την αύξηση της ελκυστικότητας των Εσπερινών ΕΠΑ.Λ.

Κάππας Σπυρίδων
Εκπαιδευτικός ΠΕ17.03/1ο ΕΠΑ.Λ.-Εσπερινό ΕΠΑ.Λ. Αγρινίου
kappass@yahoo.gr

Περίληψη

Τα Εσπερινά ΕΠΑΛ αποτελούν μια εκ πρώτης όψεως ελκυστική επιλογή για ενήλικους εργαζόμενους μαθητές ή αναζητούντες εργασία. Από την άλλη πλευρά, όμως, αποτελούν τα σχολεία με το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητικής διαρροής, ενώ ο τρόπος λειτουργίας τους αποτρέπει πολλούς υποψήφιους μαθητές να εγγραφούν. Η παρούσα εργασία θα επικεντρωθεί στα προβλήματα αυτά αναζητώντας τα αίτια που τα δημιουργούν και θα προσπαθήσει να προτείνει λύσεις βασιζόμενες στα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων και κυρίως στις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης(εξΑΕ).

Λέξεις κλειδιά: Εσπερινά ΕΠΑΛ, μαθητική διαρροή, εκπαίδευση ενηλίκων, αρχές εξ ΑΕ.

Εισαγωγή

Τα Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) απευθύνονται ως επί το πλείστον σε ενήλικους μαθητές που εργάζονται ή αναζητούν εργασία και θέλουν να ολοκληρώσουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο ρόλος που επιτελούν είναι πολύ σημαντικός από τη στιγμή που η εσπερινή εκπαίδευση έχει διαχρονικά αποδειχτεί ότι συνδράμει στην άμβλυνση του κοινωνικού αποκλεισμού (Γαλίτης, 2005). Η πορεία τους, τόσο ως προς τον αριθμό τους όσο και ως προς το σύνολο των μαθητών τους βαίνει συνεχώς αυξανόμενη τα τελευταία χρόνια, όπως προκύπτει και από την απλή αντιπαραβολή των πινάκων δύο διαφορετικών σχολικών ετών που απέχουν χρονικά.

Πίνακας 1. Αριθμός και μαθητικό δυναμικό Εσπερινών ΕΠΑΛ.

ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ	ΣΥΝΟΛΟ ΣΧΟΛΕΙΩΝ	ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ
2008-2009	60	9236
2014-2015	80	14948

ΠΗΓΕΣ : ΥΠΕΠΘ - ΔΙΠΕΕ - Τμήμα Επιχ. ερευνών και στατιστικής(σχ. έτος 2008-09),
ΥΠΑΙΘ/ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ(επεξεργασία: Ανδριανοπουλίτης) (σχ. έτος 2014-15)

Ο αριθμός αυτός είναι πολύ πιθανό να αυξηθεί περαιτέρω κατά το σχολικό έτος 2015-16 γιατί η επαναφορά των καταργημένων ειδικοτήτων των ΕΠΑΣ στα Εσπ. ΕΠΑΛ με το Ν.4327/15 δημιουργεί για πρώτη φορά στα ΕΠΑΛ δημοφιλείς ειδικότητες όπως Αισθητικής- Βοηθών Νοσηλευτών- Βοηθών Φαρμακείου και άλλες. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών στις ΕΠΑΣ ήταν ενήλικοι και το ίδιο αναμένεται και τώρα, όπως άλλωστε ταιριάζει και στο προφίλ αυτών των σχολείων. Επίσης, καταργήθηκε από τα μέσα του προηγούμενου σχολικού έτους η υποχρέωση των μαθητών που είχαν ήδη απολυτήριο Λυκείου και γράφονταν στη Β τάξη για την απόκτηση πτυχίου να παρακολουθούν τα μαθήματα γενικής παιδείας. Αφαιρέθηκε επομένως ένας ανασταλτικός παράγοντας για την εγγραφή μαθητών με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Διαπιστώνουμε, επομένως, ότι το μέλλον των Εσπερινών ΕΠΑΛ προδιαγράφεται θετικό.

Από την άλλη, όμως, παρουσιάζουν εγγενή προβλήματα που θα διερευνήσουμε προτείνοντας λύσεις.

Το πρόβλημα αποτροπής εγγραφής δυνητικών μαθητών και η αυξημένη διαρροή

Οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες και κυρίως η φτώχεια φαίνεται πως αλληλεπιδρούν με τη μαθητική διαρροή και συμβάλλουν στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου(Παλαιοκρασάς, κ.α., 1996).Το πρόβλημα αυτό εμφανίζεται πιο έντονα στα ΕΠΑΛ λόγω και του ανάλογου προφίλ πολλών μαθητών.Αυτό το γεγονός προκύπτει από στατιστικά στοιχεία ερευνών, όπως, ενδεικτικά, αυτή που καταδεικνύει ότι από τους μαθητές που εγκατέλειψαν την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά τα σχολικά έτη 2002-2008 το 78,8% ήταν από την Τεχνική Εκπαίδευση και το 21,2% από τη Γενική(Kyridis et al,2011), ενώ η αναλογία μαθητών είναι αντίστροφη. Το ποσοστό στα Εσπερινά είναι σαφώς μεγαλύτερο σε σχέση με τα ημερήσια (και αποτελεί το μεγαλύτερο από όλους τους τύπους σχολείων οποιαδήποτε βαθμίδας)και τονίζεται και από τις εκθέσεις αυτοαξιολόγησης των αντίστοιχων σχολικών μονάδων που είναι πιο πρόσφατες. Από αυτές προκύπτει ότι το μεγάλο ποσοστό μαθητικής διαρροής αποτελεί το κύριο πρόβλημα και τα σχέδια δράσης προσπαθούν να βρουν τρόπους αντιμετώπισής τους. Ενδεικτικά αναφέρουμε την έκθεση του 4ου Εσπ. ΕΠΑΛ Ηρακλείου (www.esperino.gr)που υπερτονίζει το πρόβλημα και το συσχετίζει με το κοινωνικό περιβάλλον της οικονομικής κρίσης. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν πλήθος ανασταλτικών παραγόντων στο να εγγραφεί κάποιος.

Είναι προφανές ότι για να εμβαθύνουμε στους λόγους εγκατάλειψης, αλλά και μη εγγραφής σε αυτά τα σχολεία θα πρέπει να διερευνήσουμε κατά πόσο έχουν σχέση με τους φραγμούς στη μάθηση ενηλίκων. Αυτοί, σύμφωνα με τον Κόκκο ανήκουν σε τρεις κατηγορίες: Στην πρώτη εντάσσονται φραγμοί που προκύπτουν από κακή οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στη δεύτερη αυτοί που προκύπτουν από την κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι και εμποδίζουν τη συγκέντρωση ή την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος τους. Στην τρίτη εμπόδια που συνδέονται με τους παράγοντες της προσωπικότητας των ενήλικων εκπαιδευόμενων(Κόκκος,2008,σελ. 83-84).Ο Χαρίσης σε έρευνά του(2005) διαπιστώνει *ότι* τις δυσκολίες που οι ενήλικες μαθητές συναντούν είναι: το 35% έχει κάνει κι άλλη φορά απόπειρα να συνεχίσει το σχολείο, το 15% δηλώνει ότι ο σύζυγος διαμαρτύρεται για την απουσία από το σπίτι, το 22% ότι διαμαρτύρονται τα παιδιά, το 25% απουσιάζει συχνά από το σχολείο λόγω υποχρεώσεων, το 54% περιορίζει τον ελεύθερο χρόνο του για να ανταπεξέλθει στις υποχρεώσεις του στο σχολείο (Χαρίσης,2005,σελ.429-430).Αυτά τα στοιχεία προφανώς ισχύουν και για τα Εσπ. ΕΠΑΛ. Αξίζει, όμως επιπλέον, να επισημάνουμε και τα εξής:

α) Η επιστροφή των ενήλικων μαθητών στο σχολείο μέσω των Εσπ. ΕΠΑΛ έχει να κάνει σε μεγαλύτερο βαθμό(σε σχέση με τα άλλα σχολεία)με την εργασία τους και οι σπουδές τους θεωρούνται ως εφαλτήριο βελτίωσης των συνθηκών ζωής τους μέσω της απόκτησης κάποιου πτυχίου ενώ δίνει και τα κατάλληλα εφόδια σ' αυτούς που αναζητούν εργασία. Όπως, άλλωστε, αναφέρει και ο Γαλίτης(2005)το επίπεδο εκπαίδευσης φαίνεται να αποτελεί σημαντικό παράγοντα καθορισμού της ποιότητας επαγγελματικής ένταξης αλλά και διασφάλισης της επαγγελματικής αποκατάστασης. Αυτό συναντάται πιο έντονα και σε σχέση και με οποιαδήποτε δομή εκπαίδευσης ενηλίκων, χωρίς όμως να αποτελεί μια τέτοια δομή. Υπάρχει, επομένως μια εγγενής αντίφαση μεταξύ των στόχων του σχολείου και των μαθητών και του τρόπου πραγματοποίησής τους. Αυτή η αντίφαση(κέλυφος σχολείου ενηλίκων με πυρήνα συνηθισμένου τύπου σχολείου)δημιουργεί συγκεχυμένη εικόνα στους μαθητές και πολλές φορές οδηγεί στην εγκατάλειψη.

β)Η διάρθρωση των σπουδών σ' αυτά τα σχολεία επιλύει μεν προβλήματα που έχουν να κάνουν με το προφίλ των μαθητών δημιουργώντας, όμως, ταυτόχρονα καινούργια. Διαπιστώνουμε ότι το ωράριο λειτουργίας ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εργαζόμενων μαθητών ενώ και ο αυξημένος αριθμός απουσιών βοηθά προς την ίδια κατεύθυνση. Από την άλλη ο μειωμένος αριθμός ωρών ημερησίως(5 αντί 7)προκαλεί την αύξηση των ετών σπουδών(4 αντί για 3).Αυτό απομακρύνει το χρονικό όριο επίτευξης του προσδοκώμενου στόχου με αποτέλεσμα την απογοήτευση και εγκατάλειψη πολλών μαθητών και την αποτροπή ορισμένων απ' το να το ξεκινήσουν καν. Επιπροσθέτως, το αυξημένο όριο απουσιών δεν αποτρέπει πάντα την εγκατάλειψη, έστω και σε μεταγενέστερο στάδιο, εξαιτίας των υποχρεώσεων των ενήλικων(κυρίως των εργαζόμενων) μαθητών. Επίσης, θα πρέπει τα διερευνήσουμε τα χαρακτηριστικά δύο κατηγοριών που φοιτούν σε αυτά τα σχολεία και πώς αυτά συνδέονται με τα εξεταζόμενα προβλήματα:

1)Μία κατηγορία μαθητών αποτελείται από άτομα που δεν είχαν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση για διάφορους λόγους και επέστρεψαν μεταγενέστερα σ' αυτή. Αυτή η κατηγορία ολοκλήρωσε την υποχρεωτική εκπαίδευση στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας(Σ.Δ.Ε.) και πολλοί από αυτούς συνέχισαν στα εσπερινά ΕΠΑΛ. Το Σ.Δ.Ε. δεν έχει καμία σχέση με τον τρόπο λειτουργίας και την φιλοσοφία του παραδοσιακού σχολείου και της παραδοσιακής εκπαίδευσης καθώς προσαρμόζεται στις ανάγκες, τα κίνητρα, τις εμπειρίες αλλά και τις δυνατότητες του πληθυσμού στον οποίο απευθύνονται(Ζαρίφης,2003).Ένα από τα χαρακτηριστικά τους είναι η απουσία σχολικών εγχειριδίων και συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος. Αντιθέτως, λειτουργούν με ανοικτά προγράμματα σπουδών, εφόσον, σύμφωνα με τη φιλοσοφία που τα διέπει η διδασκαλία θεωρείται πράξη επικοινωνίας και όχι προσπάθεια για επίτευξη προκαθορισμένων στόχων. Στο θέμα της αξιολόγησης που συνδέεται άμεσα με τη σχολική διαρροή χαρακτηριστικό είναι η ποιοτική αξιολόγηση, η οποία δεν αποτυπώνει στατικά την τελική επίδοση των εκπαιδευομένων, αλλά απεικονίζει τη δυναμική της πορείας βελτίωσής τους και, όπου είναι δυνατόν, αναφέρει και την ανταπόκρισή τους σε συγκεκριμένες στρατηγικές(Βεργίδης, 2010,12-13).Αντιθέτως, στα εσπ. ΕΠΑΛ ακολουθείται το αναλυτικό πρόγραμμα και διδάσκονται τα εγχειρίδια των Ημερήσιων. Όπως αναφέρεται σε σχετική έρευνα δημιουργούνται προβλήματα λόγω της απουσίας αναλυτικών προγραμμάτων και βιβλίων που θα ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των εργαζόμενων μαθητών, αλλά και λόγω της απουσίας των απαραίτητων ειδικών γνώσεων του προσωπικού για τους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων των μαθητών(Βακάλης & Βακάλη,2009).Αποτέλεσμα είναι το σχολείο να τους θυμίζει το σχολείο που εγκατέλειψαν, με τον κλασσικό τρόπο αξιολόγησης και το φόβο των εξετάσεων, ενώ πολλές φορές δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις δυσκολίες των σχολικών εγχειριδίων. Συνέπεια των παραπάνω είναι η απογοήτευση και η διαρροή.

2) Μια άλλη κατηγορία αφορά στους αποφοίτους λυκείου, που επιστρέφουν για την απόκτηση κάποιου πτυχίου. Αυτοί, όπως προαναφέραμε διδάσκονται μόνο τα μαθήματα ειδικότητας (συνήθως 15 εβδομαδιαίως αντί για 25 που αποτελούν το πλήρες πρόγραμμα),ενώ τις υπόλοιπες ώρες συνήθως, ανάλογα με το ωρολόγιο πρόγραμμα, κάνουν κενό (δηλαδή χάνουν πολύτιμο χρόνο, απαραίτητο με βάση τα χαρακτηριστικά του ενήλικου εκπαιδευόμενου)ή προσέρχονται στο σχολείο σε διαφορετική χρονική στιγμή. Επιπλέον, σε αυτή την κατηγορία με την τελευταία Κοινή Υπουργική Απόφαση(ΚΥΑ)δεν παρέχεται μαθητικό εισιτήριο επειδή έχουν ολοκληρώσει το λύκειο, παράγοντας που δρα ανασταλτικά για την εγγραφή ή δρα αποτρεπτικά για τη φοίτηση χωρίς πολλές απουσίες. Το πρόβλημα των μετακινήσεων αφορά σε σημαντικό βαθμό τα εσπ. ΕΠΑ.Λ. και όχι μόνο για τους μαθητές που προαναφέραμε. Συνοπτικά θα αναφέραμε ότι συνήθως υπάρχει ένα εσπ. ΕΠΑΛ σε κάθε νομό με αποτέλεσμα να υφίστανται μεγάλες

αποστάσεις που καθιστούν απαγορευτικές ορισμένες μετακινήσεις ενώ και το εσπερινό ωράριο δρα αποτρεπτικά.

Από την παραπάνω ανάλυση διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν παράμετροι που δυσχεραίνουν τόσο την εγγραφή δυνητικών μαθητών, μειώνοντας τον αριθμό εγγραφών, αλλά και αυξάνοντας τη διαρροή. Και στις δύο περιπτώσεις, περιορίζεται η δυναμική τους και επακόλουθα ο ρόλος που θα πρέπει να παίζουν στην κοινωνία. Το πιο σημαντικό, όμως, είναι η εγγενής αντίφαση μεταξύ προσδοκιών και πραγματικότητας, μεταξύ κελύφους και πυρήνα που πρέπει να αρθεί σε κάποιο βαθμό, ώστε να καταστούν τα σχολεία αυτά ελκυστικά στους μαθητές. Επομένως, θα πρέπει να αναζητηθούν λύσεις που να αντιμετωπίζουν την ουσία αυτών των προβλημάτων. Η πιο σημαντική θα πρέπει να έχει σχέση με την εναρμόνιση προσδοκιών και πραγματικότητας και έγκειται στην εισαγωγή χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης ενηλίκων, ώστε να ανταποκρίνεται το σχολείο στο προφίλ της πλειονότητας των μαθητών του. Ιδιαιτέρως, θα πρέπει να εισαχθούν και αρχές εξΑΕ γιατί πολλά από τα προβλήματα έχουν σχέση με το ωράριο και τις μετακινήσεις των μαθητών.

Προτεινόμενες λύσεις

Επιλογή από τους μαθητές του ρυθμού σπουδών τους

Το ζήτημα του χρόνου αποτελεί μία από τις βασικές παραμέτρους, συνήθως με αρνητική χροιά γιατί η έλλειψή του στους ενήλικες αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά εμπόδια στη μάθηση, όπως αναλύθηκε και παραπάνω. Διαπιστώσαμε, όμως ότι σε ορισμένες περιπτώσεις ο τρόπος οργάνωσης των σπουδών στα Εσπερινά οδηγεί σε σπατάλη χρόνου(για τους μαθητές –αποφοίτους Λυκείου).Αυτή αποτελεί αντικίνητρο γιατί απομακρύνει το χρονικό ορίζοντα ολοκλήρωσης των σπουδών και επακόλουθα της πραγματοποίησης των στόχων τους. Η λύση έχει να κάνει με την επιλογή του ρυθμού σπουδών και του χρόνου ολοκλήρωσης τους, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Αυτή μπορεί να εφαρμοστεί σε αυτούς που εργάζονται και έχουν πολλές απουσίες να δίνεται η δυνατότητα να επιλέξουν λιγότερα μαθήματα από αυτά που αντιστοιχούν στην αντίστοιχη τάξη τους ώστε να αποτραπεί η διακοπή λόγω απουσιών. Σε αυτούς ο χρόνος ολοκλήρωσης δεν είναι το ίδιο σημαντικός με τους άνεργους, ενώ αντιμετωπίζουν και τα μεγαλύτερα προβλήματα χρόνου. Η τυπική τους τάξη θα είναι αυτή στην οποία θα έχουν τις περισσότερες ώρες, ενώ ο αριθμός των απουσιών θα είναι σε άμεση συνάρτηση(αναλογία)με τον αριθμό των παρακολουθούμενων ωρών. Ο αναλογικός υπολογισμός δεν είναι κάτι νέο,αλλά εφαρμόζεται και σήμερα στους μαθητές που παρακολουθούν μόνο μαθήματα ειδικότητας. Μ' αυτό τον τρόπο δίνονται κάποιες πρωτοβουλίες στο μαθητή να διαμορφώσει το πρόγραμμά του σύμφωνα με τις ανάγκες του χαρακτηριστικό που συνάδει με την εκπαίδευση ενηλίκων, αφαιρώντας ορισμένα από τα εμπόδια.Ακόμα, σε αυτούς που παρακολουθούν μόνο για την απόκτηση πτυχίου. Όπως προαναφέραμε αυτοί παρακολουθούν συνήθως 15 ώρες εβδομαδιαίως.

Το προφίλ των μαθητών αυτών(και σε αντίθεση με την προηγούμενη κατηγορία) αφορά κυρίως ανέργους που επιζητούν το πτυχίο ως εφόδιο για την αναζήτηση εργασίας. Επομένως, έχουν σημαντικούς λόγους να ζητούν επιτάχυνση των σπουδών τους, η οποία όμως όχι μόνο δεν τους παρέχεται, αλλά αντιθέτως προκαλεί καθυστερήσεις με τις λιγότερες ώρες εβδομαδιαίως σε ανθρώπους που κατά τεκμήριο έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο. Στην περίπτωση αυτή θα μπορούσε να γίνει επιτάχυνση των σπουδών παρακολουθώντας το πρόγραμμα μαθημάτων που ακολουθείται στα ημερ. ΕΠΑΛ σε 2 τάξεις. Μια σύγκριση των ωρολόγιων προγραμμάτων των ημερ. και εσπ. ΕΠΑΛ.(για παράδειγμα στους ηλεκτρολόγους) δείχνει ότι το πρόγραμμα των εσπ. προκύπτει από τη

διάσπαση του αντίστοιχου των ημερ. σε 3 τάξεις διατηρώντας τη σειρά σε κάποια προαπαιτούμενα μαθήματα(πχ. Ηλεκτροτεχνία Ι και μετά η ΙΙ) ή αλλάζοντας τη σειρά των τάξεων σε μαθήματα που δεν απαιτούνται προϋπάρχουσες γνώσεις. Επομένως, μπορεί να εφαρμοστεί το πρόγραμμα των μαθημάτων ειδικοτήτων των ημερ. στα Εσπ. (23+23 ώρες αντί για 15+15+16)ώστε ο μαθητής ανήκοντας στην τυπική τάξη να μπορεί να παρακολουθήσει και 8 ώρες μαθημάτων άλλης τάξης. Οι δικαιούμενες απουσίες θα είναι αντίστοιχες, ενώ και η αναγραφή στα απουσιολόγια είναι πρακτικά εφικτή. Το ίδιο εφικτή είναι και η πραγματοποίηση των επιπλέον 8 ωρών ώστε να μη συμπίπτουν με τις 15 της τυπικής τάξης(αρκεί να μην πραγματοποιούνται ταυτόχρονα τα μαθήματα του 8ώρου). Σε θεωρητικό επίπεδο είναι εφικτό όπως φαίνεται από την παράθεση των ωρολ. προγραμμάτων μιας ειδικότητας σε Ημερήσιο και Εσπερινό αντίστοιχα που θα ισχύσουν από το σχολικό έτος 2015-16, ενώ και στις άλλες ειδικότητες υπάρχουν τα ίδια χαρακτηριστικά(Το ωρολόγιο της Δ τάξης δεν ανακοινώθηκε):

Πίνακας 2. Ωρολόγιο πρόγραμμα ειδικότητας Ηλεκτρολόγων(Ημερήσια).

ΤΑΞΗ Β	Μαθήματα	Ώρες	ΤΑΞΗ Γ	Μαθήματα	Ώρες
1.	Κυκλώματα Συνεχούς Ρεύματος-Ηλεκτρομαγνητισμός	3Θ+3Ε	**1.**	Ηλεκτροτεχνία	3Θ
2.	Ηλεκτρικές Εγκαταστάσεις Ι	4Θ+4Θ	**2.**	Ηλεκτρικές Μηχανές	3Θ
3.	Αυτοματισμοί Ηλεκτρομηχανικής Τεχνολογίας	1Θ+3Θ	**3.**	Ηλεκτρικές Εγκαταστάσεις ΙΙ	3Θ+4Ε
4.	Σχεδίαση Ηλεκτρολογικών Εγκαταστάσεων	3Σ	**4.**	Εργαστήριο Ηλεκτροτεχνίας και Ηλεκτρικών Μηχανών	4Ε
5.	Αγγλικά ειδικότητας	2Θ	**5.**	Αυτοματισμοί Προγραμματιζόμενης Λογικής	2Θ+4Ε
	Σύνολο	**23**		**Σύνολο**	**23**

Πίνακας 3. Ωρολόγιο πρόγραμμα ειδικότητας Ηλεκτρολόγων(Εσπερινά).

ΤΑΞΗ Β	Μαθήματα	Ώρες	ΤΑΞΗ Γ	Μαθήματα	Ώρες
1.	Ηλεκτρικές Εγκαταστάσεις Ι	4Θ+4Ε	**1.**	Κυκλώματα Συνεχούς Ρεύματος-Ηλεκτρομαγνητισμός	3Θ+3Ε
2.	Αυτοματισμοί Ηλεκτρομηχανικής Τεχνολογίας	1Θ+3Ε	**2.**	Ηλεκτρικές Εγκαταστάσεις ΙΙ	3Θ+4Ε
3.	Σχεδίαση Ηλεκτρολογικών Εγκαταστάσεων	3Σ	**3.**	Αγγλικά Ειδικότητας	2Θ
	Σύνολο	**15 ώρες**		**Σύνολο**	**15 ώρες**

Με την προτεινόμενη λύση ο χρόνος σπουδών αυτής της κατηγορίας μαθητών μειώνεται κατά 1 έτος (από τα 3 στα 2) φέρνοντας πιο κοντά τον ορίζοντα απόκτησης πτυχίου επιλύοντας το πρόβλημα που αναπτύξαμε πιο πάνω και ταυτόχρονα μπορεί να προσελκύσει περισσότερους μαθητές αυτής της κατηγορίας. Ενισχυτικό στα παραπάνω είναι και η μείωση του οικονομικού κόστους που επωμίζονται οι μαθητές (που δε δικαιούνται έκπτωση),παράμετρος πολύ σημαντική.

Διδακτικά εγχειρίδια προσανατολισμένα στην εκπαίδευση ενηλίκων

Όπως προαναφέραμε τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια είναι ακριβώς τα ίδια με αυτά των ημερήσιων ΕΠΑΛ που απευθύνονται σε ενήλικους μαθητές. Δεν ανταποκρίνονται, επομένως, στις απαιτήσεις των ενήλικων μαθητών που αποτελούν και την συντριπτική πλειοψηφία των σχολείων αυτών. Το πρόβλημα όπως είπαμε επιτείνεται από το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές επιστρέφουν στα σχολεία ύστερα από πολλά χρόνια και συναντούν τις ίδιες συνθήκες κάτω από τις οποίες απέτυχαν κατά το παρελθόν. Ο φόβος της αποτυχίας όμως είναι ένα από τα κυριότερα εμπόδια τα οποία πρέπει να αφαιρεθούν ώστε να επιτύχει μια διαδικασία εκπαίδευσης ενηλίκων Προς αυτή τη κατεύθυνση προτείνεται για αλλαγή των σχολικών εγχειριδίων ώστε να ανταποκρίνονται στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και κυρίως της εξ ΑΕ. Αυτή η αλλαγή κρίνεται απαραίτητη γιατί το έντυπο υλικό που χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση ενηλίκων και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι πιο φιλικό προς τον αναγνώστη και απευθύνεται στον ενήλικο με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που περιγράψαμε. Επιπλέον, μπορούν να χρησιμοποιηθεί πιο εύκολα από τους μαθητές με μεγάλο αριθμό απουσιών γιατί προσφέρει την κατάλληλη καθοδήγηση και επομένως τους αποτρέπει από πιθανή διακοπή των σπουδών τους. Τέλος, βγάζει σε κάποιο βαθμό από το αδιέξοδο τους μαθητές που προέρχονται από τα Σ.Δ.Ε. οι οποίοι όπως προαναφέραμε δεν χρησιμοποιούσαν σχολικά εγχειρίδια σ' αυτά και επομένως η διδασκαλία μέσω εγχειριδίων που απευθύνεται σε ανήλικους είναι επίπονη.

Τα βιβλία αυτά (που θα συνοδεύουν τα αντίστοιχα αναμορφωμένα αναλυτικά προγράμματα) θα πρέπει να έχουν χαρακτηριστικά όπως είναι οι σαφώς καθορισμένοι και διατυπωμένοι στόχοι για κάθε τμήμα, κεφάλαιο ή σημαντική ενότητα του υλικού, σαφές επεξηγηματικό και φιλικό κείμενο, κατατετμημένη παρουσίαση της ύλης, ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, πολλά παραδείγματα ή και μελέτες περίπτωσης, πολλές δραστηριότητες και ασκήσεις επεξηγηματικούς τίτλους και υπότιτλους και συμβουλές για το πώς θα μελετηθεί το παρεχόμενο εκπαιδευτικό υλικό(Ματραλής, 1998,σελ.37-45).Στα αναμορφωμένα αυτά σχολικά εγχειρίδια θα μπορεί να γίνει πράξη η ενιαιοποίηση των μεικτών μαθημάτων (θεωρίας και εργαστηριακού μέρους)ενός μαθήματος. Αυτό μπορεί να γίνει πράξη μέσω των δραστηριοτήτων που υπάρχουν στα βιβλία που απευθύνονται σε ενήλικους και οι οποίες αποτελούν το εργαστηριακό μέρος που θα εμπεδώνει τις απαιτούμενες θεωρητικές γνώσεις κάνοντας πραγματικότητα την ενιαία θεωρία και πράξη και αποφεύγοντας αχρείαστες επικαλύψεις της ύλης .Μ' αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται καλύτερα το προσδοκώμενο αποτέλεσμα και στρέφει τη διδασκαλία προς μια πιο μαθητοκεντρική κατεύθυνση.Ένας δεύτερος πιο ρεαλιστικός τρόπος είναι η διατήρηση των ήδη υπαρχόντων βιβλίων συνοδευόμενων όμως από οδηγό μελέτης ώστε να διαβαστούν υπό το πρίσμα της εκπαίδευσης ενηλίκων(χωρίς αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος).Σε αυτή την περίπτωση όμως θα πρέπει να ληφθούν και περισσότερες πρωτοβουλίες από τους εκπαιδευτικούς ώστε να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους με περισσότερα στοιχεία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επομένως με την προτεινόμενη αλλαγή αφαιρούνται ορισμένα εμπόδια στη μάθηση και εξορκίζεται ο φόβος της αποτυχίας που οδηγούν σε μαθητική διαρροή ή και μη εγγραφή στα σχολεία αυτά. Επιπροσθέτως κάνει εφικτή σε μεγάλο βαθμό την εισαγωγή της κυριότερης τεχνικής της εκπαίδευσης ενηλίκων που αποτελούν την ομάδα εργασίας. Μέσα στις ομάδες οι εκπαιδευόμενοι συσκέπτονται, εκπονούν ασκήσεις, εκτελούν πειράματα, επιλύουν ασκήσεις, οδηγούνται σε συμπεράσματα. Εξασφαλίζεται συνεπώς η ενεργητική συμμετοχή και αναπτύσσεται ουσιωδώς η επικοινωνία μεταξύ τους. Οι συμμετέχοντες μαθαίνουν να αλληλοβοηθούνται, να μην συμπεριφέρονται ως ανταγωνιστές. Με την έννοια αυτή, διδασκαλία σημαίνει δημιουργία μιας μαθησιακής κατάστασης παρά μετάδοση ενός περιεχομένου(Noye & Piveteau, 1999).Υπενθυμίζεται ότι υπάρχει σε κάποιο βαθμό το υπόβαθρο προς αυτή τη κατεύθυνση γιατί οι ομάδες εργασίας εφαρμόζονται ήδη στις εργαστηριακές ασκήσεις που πραγματοποιούνται σε όλους τους τύπους ΕΠΑΛ., άρα οι καθηγητές μπορούν να αξιοποιήσουν τη πρότερη εμπειρία τους για την εισαγωγή αυτής της τεχνικής και στα θεωρητικά μαθήματα. Υπάρχει όμως, και ένα

πιθανό αντεπιχείρημα. Η κατάργηση του κατώτερου ορίου ηλικίας εγγραφής μαθητών από το σχολικό έτος 2014-15 δημιουργεί μια νέα κατηγορία μαθητών ηλικίας ακόμα και 15 ετών. Και σε αυτή τη περίπτωση όμως τα εγχειρίδια θα είναι πιο ελκυστικά γιατί ανταποκρίνονται σε μια πιο μαθητοκεντρική προσέγγιση της εκπαίδευσης που θα έπρεπε να χαρακτηρίζει ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Επομένως η δοκιμή των εγχειριδίων και σε ανήλικους θα μπορούσε να αποδώσει χρήσιμα συμπεράσματα για την πιθανή μελλοντική εισαγωγή τους σε ολόκληρη τη δευτεροβάθμια τεχνική εκπαίδευση.

Εισαγωγή Μικτής Μάθησης (Blended learning) στα Εσπερινά ΕΠΑΛ

Η συμπληρωματική σχολική εκπαίδευση αναπτύσσεται και τίθεται σε εφαρμογή παράλληλα με τη συμβατική εκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες είναι μαθητές του παραδοσιακού σχολείου ενώ ταυτόχρονα επιλέγουν να παρακολουθήσουν από απόσταση κάποιες επιπλέον σειρές μαθημάτων. Ακόμη, η συμπληρωματική σχολική εκπαίδευση, παρέχει τη δυνατότητα σε μαθητές που για διάφορους λόγους δεν κατάφεραν να παρακολουθήσουν κάποια μαθήματα ή έχουν κενά σε κάποιες ενότητες να καλύψουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες(Βασάλα, 2005).Επομένως, μπορεί να εισαχθεί η εξΑΕ ταυτόχρονα με τη συμβατική. Η αλλαγή των διδακτικών εγχειριδίων και των αναλυτικών προγραμμάτων καθώς και ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας με τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων μπορούν να αποτελέσουν τις βάσεις πάνω στις οποίες μπορεί να εισαχθεί η μεικτή μάθηση.

Προτείνεται επομένως μια διαφορετική διάρθρωση των σπουδών ώστε τουλάχιστον τα μαθήματα ειδικότητας να διδάσκονται τόσο δια ζώσης όσο και εξ αποστάσεως. Μ’ αυτόν τον τρόπο οι 46 ώρες των μαθημάτων ειδικότητας των Β-Γ-Δ τάξεων του Εσπερινού ΕΠΑΛ μπορούν να μετατραπούν σε 26 ώρες δια ζώσης(ΔΖ) και 20 ώρες εξΑΕ. Οι υπόλοιπες 24 ώρες είναι οι ώρες γενικής παιδείας οι οποίες προτείνεται να πραγματοποιούνται ακριβώς όπως στο ημερήσιο ΕΠΑΛ. Οι πέντε επιπλέον ώρες γενικής Παιδείας των Β-Γ-Δ τάξεων που πραγματοποιούνται στην Α τάξη ημερησίων ΕΠΑΛ μπορούν να μεταφερθούν στην Α τάξη και στο Εσπερινό και πέντε από τις ώρες της ομάδας προσανατολισμού να μετατραπούν σε εξΑΕ. Στην πρότασή μας ως προς τη Β τάξη υπολογίστηκαν περισσότερες αναλογικά ΔΖ ώρες στα μικτά μαθήματα που καλό είναι να ενιαιοποιηθούν, ενώ στη Γ τάξη χρειάζεται αλλαγή μαθημάτων για να γίνει αυτό (π.χ. Ηλεκτρικές Μηχανές με εργαστήριο).Στους παρακάτω πίνακες φαίνεται ενδεικτικά ωρολόγια προγράμματα:

Πίνακας 4. Προτεινόμενο πρόγραμμα ειδικότητας Ηλεκτρολόγων (Εσπερινά)

ΤΑΞΗ Β	Μαθήματα	Ώρες ΔΖ	Ώρες εξΑΕ	ΤΑΞΗ Γ	Μαθήματα	Ώρες ΔΖ	Ώρες εξΑΕ
1.	Κυκλώματα Συνεχούς Ρεύματος-Ηλεκτρομαγνητισμός	3	3	**1.**	Ηλεκτροτεχνία	1	2
2.	Ηλεκτρικές Εγκαταστάσεις Ι	4	4	**2.**	Ηλεκτρικές Μηχανές	1	2
3.	Αυτοματισμοί Ηλεκτρομηχανικής Τεχνολογίας	3	1	**3.**	Ηλεκτρικές Εγκαταστάσεις ΙΙ	4	3
4.	Σχεδίαση Ηλεκτρολογικών Εγκαταστάσεων	2	1	**4.**	Εργαστήριο Ηλεκτροτεχνίας και Ηλεκτρικών Μηχανών	3	1
5.	Αγγλικά ειδικότητας	1	1	**5.**	Αυτοματισμοί Προγραμματιζόμενης Λογικής	4	2
	Μερικό Σύνολο	13	10		Μερικό Σύνολο	13	10
	Σύνολο		**23**		**Σύνολο**		**23**

Μ’ αυτό τον τρόπο το ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων των Β και Γ τάξεων Ημερήσιων και Εσπερινών ΕΠΑΛ θα είναι ακριβώς το ίδιο και επομένως δε θα χρειάζεται

η επιπλέον Δ τάξη. Στις ΔΖ ώρες διδασκαλίας μπορούν να εφαρμοστούν οι εκπαιδευτικές τεχνικές που περιγράφηκαν παραπάνω για να γίνει πιο εφικτή η σύνδεση θεωρίας με πράξη. Όσο μεγαλύτερη και πληρέστερη είναι η γνώση της θεωρίας τόσο περισσότερες πιθανότητες υπάρχουν να επέλθει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Ο ασκούμενος χρησιμοποιεί την πρωτογενή εμπειρία του και δοκιμάζει την εγκυρότητά της μάθησης από τη δευτερογενή εμπειρία(Noye& Piveteau, 1999). Επίσης αυτές οι ώρες θα προσομοιάζουν με τις ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις (ΟΣΣ) των προγραμμάτων του Ανοικτού Πανεπιστημίου. Μ’ αυτό τον τρόπο διευκολύνεται και η ανταπόκριση των μαθητών στο εξ αποστάσεως τμήμα της μεικτής μάθησης. Η εξΑΕ μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της χρήσης Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας και ιδιαιτέρως μέσω διαδικτύου και με τη χρήση ψηφιακών διδακτικών σεναρίων. Η λύση αυτή έχει τα παρακάτω πλεονεκτήματα:

Α) Από παιδαγωγικής απόψεως η εισαγωγή αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δημιουργεί ένα πιο θετικό και ελκυστικό παιδαγωγικό κλίμα που ανταποκρίνονται σε μεγαλύτερο βαθμό στις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Επιπροσθέτως η εισαγωγή αρχών δια βίου μάθησης θα πρέπει να θεωρείται αυτονόητη για τους μαθητές που σπουδάζουν πάλι. Στόχος είναι η μέγιστη δυνατή αξιοποίηση των ΤΠΕ και των διαδικτυακών τεχνολογιών προκειμένου να παρέχεται, εξατομικευμένη μάθηση, αλληλεπιδραστικότητα, παρουσίαση περιεχομένου με ποικιλία μέσων, παράδοση εκπαιδευτικού υλικού και υποστήριξης τη στιγμή ακριβώς και στον τόπο που τα χρειάζεται ο εκπαιδευόμενος και χρηστο-κεντρικά περιβάλλοντα μάθησης(Sampson et al, 2002).Επίσης, μεταφέρεται μέρος των σπουδών στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών μέσα στο Σαββατοκύριακο, όπου και μπορούν να αποφύγουν τις βραδινές ώρες και την κούραση που επέρχεται με το τέλος της εργασίας τους τις καθημερινές.

Β) Η μείωση των ετών σπουδών από τέσσερα σε τρία φέρνει την αποφοίτηση και την απόκτηση πτυχίου σε πιο σύντομο διάστημα, χαρακτηριστικό που είναι μεγάλο πλεονέκτημα για όλες τις κατηγορίες μαθητών. Οι μεν άνεργοι αποκτούν νωρίτερα ένα σημαντικό προσόν για την απόκτηση εργασίας, ενώ οι εργαζόμενοι βελτιώνουν τις γνώσεις τους και την οικονομική τους κατάσταση πιο γρήγορα. Επιπλέον η μείωση των ετών σπουδών μειώνει τις μετακινήσεις από και προς το σχολείο με τις ανάλογες οικονομικές και οικολογικές συνέπειες.

Γ) Διευκολύνεται η πρόσβαση των μαθητών μεταξύ Ημερήσιου και Εσπερινού ΕΠΑΛ καθώς και Ημερησίου Γενικού Λυκείου. Με το υπάρχον σύστημα η πρόσβαση στα Εσπερινά ΕΠΑΛ αποτρέπεται σε κάποιο βαθμό για τους μαθητές των Ημερήσιων λόγω του ότι υπάρχει αλληλοκάλυψη ύλης εξαιτίας του διαφορετικού αριθμού τάξεων και αποφοιτούν ένα χρόνο μετά.

Υπάρχουν βέβαια και αντεπιχειρήματα για την προτεινόμενη λύση. Το κυριότερο έχει να κάνει με την ικανότητα ανταπόκρισης των συγκεκριμένων μαθητών στις αρχές της εξ ΑΕ και ιδιαίτερα στη χρήση υπολογιστών. Υπάρχει επομένως ο κίνδυνος αφαιρώντας τους φόβους της αποτυχίας (όπως αναλύθηκε παραπάνω) να δημιουργηθούν νέοι. Για την επίλυση αυτού του προβλήματος θα πρέπει να γίνει αξιοποίηση των καθηγητών πληροφορικής που διδάσκουν το μάθημα εφαρμογές πληροφορικής στην Α τάξη. Στα πλαίσια του μαθήματος αυτού μπορεί να γίνει γνωριμία μες τις πλατφόρμες ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης και τη σωστή χρήση της η-τάξης του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου. Επίσης αξίζει να τονιστεί ότι οι ηλικίες στις οποίες απευθύνεται το Εσπερινό Λύκειο είναι οι κατεξοχήν ηλικίες που κάνουν εκτεταμένη χρήση του διαδικτύου και επομένως είναι και οι πιο ευεπίφορες στην μάθηση αξιοποίησης των υπηρεσιών του. Υπάρχει βέβαια η πιθανότητα πολλοί από τους μαθητές να μη διαθέτουν ευρυζωνική σύνδεση. Μια προτεινόμενη λύση θα ήταν η επιδότηση απόκτησής της μέσω των κονδυλίων που

εξασφαλίζονται λόγω της μείωσης των μετακινήσεων των μαθητών είτε δημοσίων(επιδότηση αστικών και υπεραστικών ΚΤΕΛ) είτε ιδιωτικών. Βέβαια μ' αυτόν τον τρόπο μειώνεται το οικονομικό όφελος της πρότασης.

Μια άλλη πιθανή αντίδραση μπορεί να προέλθει από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η παρούσα πρόταση δεν αφήνει τους εκπαιδευτικούς χωρίς ωράριο, αλλά απλώς μετατρέπει κάποιες από αυτές τις ώρες σε εξΑΕ, χαρακτηριστικό που μπορεί να τους επηρεάσει με τον ίδιο τρόπο με τους μαθητές ως προς τη σωστή διαχείριση του ελεύθερου χρόνου. Είναι γεγονός ότι απαιτείται προεργασία που μπορεί να πραγματοποιηθεί και με τη συνδρομή του ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ. Από την άλλη ο αυξημένος χρόνος που θα απαιτηθεί θα αναπληρωθεί στη συνέχεια, ενώ τα θετικά αποτελέσματα που μπορούν να προκύψουν από τη σωστή εφαρμογή αποτελούν την καλύτερη ανατροφοδότηση. Τέλος πρέπει να τονιστεί ότι η συγκεκριμένη λύση περιλαμβάνει όλους τους μαθητές, αλλά υπό πολλές προϋποθέσεις μπορεί να συνδυαστεί με τη λύση του συστήματος επιλογής ρυθμού σπουδών ειδικά για τους μαθητές που ενδιαφέρονται μόνο για πτυχίο.

Συμπληρωματικές προτάσεις

Εξυπακούεται ότι για την εφαρμογή των παραπάνω προτάσεων χρειάζεται η προηγούμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τους πάνω στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτό θα έπρεπε να γίνεται και ανεξαρτήτως της συγκεκριμένης πρότασης και ήδη σε ορισμένα έχει πραγματοποιηθεί ενδοσχολική επιμόρφωση στα πλαίσια του σχεδίου δράσης της μονάδας(π.χ. Εσπερινό ΕΠΑΛ Αγρινίου).Επίσης θα πρέπει να διερευνηθεί κατά πόσο οι υπάρχοντες μαθητές μπορούν να δεχτούν τις προτεινόμενες λύσεις. Μπορεί επομένως να πραγματοποιηθεί μια πιλοτική έρευνα που να διερευνά τα παραπάνω. Επειδή όμως οι παραπάνω προτάσεις ανατρέπουν σε σημαντικό βαθμό τον πυρήνα της φιλοσοφίας των σχολείων αυτών θα πρέπει προηγουμένως να εφαρμοστούν σε πειραματικό στάδιο. Άλλωστε, ως καινοτομία και πειραματισμός εννοείται κάθε νέα ιδέα, φιλοσοφία ή μέθοδος η οποία με την εφαρμογή της οδηγεί σε αλλαγές της εκπαιδευτικής διαδικασίας(Κουλουμπαρίτση, 2006,σελ. 67).Οι περιγραφόμενες λύσεις βρίσκονται προς αυτή την κατεύθυνση. Προτείνεται η δημιουργία πειραματικού Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. η οποία δεν προβλέπεται από τον τελευταίο νόμο (όπως και οποιουδήποτε ΕΠΑΛ).Ο διαχωρισμός των πρότυπων από τα πειραματικά σχολεία διευκολύνει προς αυτή την κατεύθυνση λόγω της αφαίρεσης της αριστείας που συνοδεύει τα πρότυπα. Το πειραματικό εσπερινό ΕΠΑΛ θα πρέπει να βρίσκεται σε επαρχιακή πόλη με μεγάλη ενδοχώρα ώστε να διερευνηθεί κατά πόσο οι προτεινόμενες λύσεις αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της απόστασης που αναφέραμε. Επίσης, αφού είναι πειραματικά θα πρέπει να είναι υπό την ευθύνη κάποιου Πανεπιστημίου ή σχολής. Αυτό μπορεί να είναι το Ανοικτό Πανεπιστήμιο(ΕΑΠ) που είναι το μόνο που πραγματοποιεί σπουδές Εκπαίδευσης Ενηλίκων ή η ΑΣΠΑΙΤΕ που είναι η κατεξοχήν σχολή για εκπαιδευτικούς Τεχνικής Εκπαίδευσης. Επομένως, προτείνονται είτε η Πάτρα (με μεγάλη ενδοχώρα και ύπαρξη ΕΑΠ και ΑΣΠΑΙΤΕ ή τα Ιωάννινα(με τα ίδια χαρακτηριστικά και ύπαρξη ΑΣΠΑΙΤΕ).

Συμπεράσματα

Οι προτεινόμενες λύσεις με τα χαρακτηριστικά που περιγράφηκαν αντιμετωπίζουν σε μεγάλο βαθμό το πρόβλημα της έλλειψης ελκυστικότητας των Εσπερινών ΕΠΑ.Λ. όπως προκύπτει από το μεγάλο ποσοστό μαθητικής διαρροής και της αποτροπής εγγραφής δυνητικών μαθητών. Διερευνώντας τις θεατές και αθέατες όψεις των αιτίων που το προκαλούν να τις αντιμετωπίσει προτείνοντας μια δομή εκπαίδευσης που ενισχύει τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων (στους οποίους άλλωστε απευθύνονται τα

σχολεία) διατηρώντας παράλληλα τα χαρακτηριστικά εκείνα του σχολείου που δεν εμποδίζουν τους μαθητές να το παρακολουθήσουν.

Αναφορές

Βακάλης Γ, Βακάλη Ι. (2009).Ο δρόμος από το εσπερινό λύκειο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Συνέδριο: *«Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: Αναζητώντας το πλαίσιο για τη συνεργασία παιδιών, νέων, οικογένειας, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και κοινωνικών υπηρεσιών»,*Ρέθυμνο: ανακτήθηκε την 25/05/15, από http://www.koropouli.gr/esperino_lykeio.doc

Βασάλα Π. (2005). Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση, στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Βεργίδης,Δ.(2010).*Οι Εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Το Περίγραμμα της Θέσης εργασίας τους.* Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Γαλίτης, Π.,(2005). *Η εκπαίδευση στα εσπερινά σχολεία ως παράγοντας άμβλυνσης του κοινωνικού αποκλεισμού. Θεσσαλονίκη:* Διδακτορική Διατριβή.

Ζαρίφης, Γ. (2003). «Η σύνδεση του σχολείου δεύτερης ευκαιρίας με τις βασικές αρχές της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και της δια-βίου μάθησης». *Νέα Παιδεία,* τχ. 107, σ. 65-84.

Κόκκος Αλέξης.(2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Θεωρητικές Προσεγγίσεις.* (Τόμος Α). Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουλουμπαρίτση,Α.(2006).*«Εκπαιδευτική αλλαγή και συνέχεια: Νομοθετική επιταγή ή θεσμοθετημένη επιλογή;»* στο Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kyridis, A., Tsakiridou, H., Zagkos, Ch., Koutouzis, M. & Tziamtzi, Ch. (2011). *Educational inequalities and school dropout in Greece. A regional issue.* International Journal of Education, 3(2), 1-15.

Ματραλής, Χ. (1998). Το έντυπο υλικό στην εκπαίδευση από απόσταση. Στο: Κόκκος, Α., Λιοναράκης,Α., Ματραλής, Χ., Παναγιωτακόπουλος, Χ. *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση.* Πάτρα: ΕΑΠ.

Noye D., Piveteau J.(1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή,* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παλαιοκρασάς, Σ., Ρουσέας, Π. και Βρετάκου, Β.(1996). *Η γυμνασιακή σχολική διαρροή στην Ελλάδα ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία.* Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συμποσίου για τη Σχολική Αποτυχία. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ,8-10 Δεκεμβρίου 1996.

Sampson, D., Karagiannidis, C., Kinshuk. (2002).*Personalised Learning: Educational, Technological and Standardisation Perspective.Interactive Educational Multimedia, number4* (April 2002), pp. 24-39, www.raco.cat/index.php/IEM/.../272681

Χαρίσης Αθανάσιος (2005). Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση –Αξιολόγηση Ενηλίκων, *3ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.

Η συμβολή του λογοτεχνικού μαθήματος στην κατάκτηση του κριτικού γραμματισμού μέσα από την οπτική της διαπολιτισμικότητας: Μία διδακτική πρόταση για τη διαχείριση της έμφυλης ταυτότητας σε τάξεις ενηλίκων.

Ζερδελή Σοφία
Φιλόλογος – Διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής Δ.Π.Θ., Αποσπασμένη στο Δ.Π.Θ.
sofizedeli@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα ανακοίνωση αναλύεται το θέμα *Λογοτεχνία και Διαπολιτισμικότητα*, με ιδιαίτερη αναφορά στη συμβολή της Λογοτεχνίας στην κατάκτηση του κριτικού εγγραμματισμού μέσα από την οπτική της διαπολιτισμικότητας. Στο πλαίσιο αυτό, αναφερόμαστε στο ρόλο της Λογοτεχνίας στη διαχείριση της ετερότητας σε πολυγλωσσικές τάξεις ενηλίκων, σε μία εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως αυτή διαμορφώθηκε τις τελευταίες δεκαετίες στη χώρα μας. Στόχος μας είναι να τονίσουμε ότι το μάθημα της Λογοτεχνίας θα πρέπει να διαδραματίζει ζωτικό ρόλο στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Διαπολιτισμικής Αγωγής και να στοχεύει στην καλλιέργεια ήθους και αξιών σε μία κοινωνία πολιτισμικού πλουραλισμού, όπου διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες και παραδόσεις συνυπάρχουν, οριοθετούνται και συνδιαλέγονται. Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που εντοπίζονται σήμερα σε τέτοιου τύπου περιβάλλοντα είναι η «έμφυλη» διάσταση του κοινωνικού αποκλεισμού, με τις γυναίκες να αποτελούν θύματα πολλαπλών διακρίσεων. Στην παραπάνω θεματική εντάσσεται η διδακτική πρόταση που παραθέτουμε στην παρούσα εργασία, πρόταση που στοχεύει αφενός στην αξιοποίηση της λογοτεχνίας σε τάξεις ενηλίκων και αφετέρου στην ευαισθητοποίηση όλων πάνω στην αναγκαιότητα άρσης του κοινωνικού αποκλεισμού και των στερεοτύπων.

Λέξεις κλειδιά: λογοτεχνία, διαπολιτισμικότητα, έμφυλες ταυτότητες, κριτικός γραμματισμός

Εισαγωγή

Σε μία μεταβαλλόμενη πολιτισμική πραγματικότητα, όπου η μετατόπιση των παραδοσιακών – εθνικών, γλωσσικών, θρησκευτικών και ευρύτερα πολιτισμικών – αξιών συνεπάγεται κατά το πλείστον την αναποτελεσματική λειτουργία τους μέσα σε ένα γενικότερο πολιτισμικό πλαίσιο, η διαδικασία της ενσωμάτωσης ατόμων ή ομάδων με παράλληλη διατήρηση της ιδιαιτερότητάς τους – με την ευρύτερη έννοια της διαφορετικότητας – καθίσταται ιδιαίτερα δυσχερής ως προς την προσαρμογή και διαμόρφωση των ταυτοτήτων τους (Hohmann & Reich, 1989).

Η αυξημένη ετερότητα και η πολιτισμική ποικιλομορφία σε κοινωνικό επίπεδο επιβάλλουν τον επαναπροσδιορισμό και την αναδιαμόρφωση των κοινωνικών δεδομένων προς ένα νέο πολυπολιτισμικό προσανατολισμό αρχών, αξιών και αντιλήψεων (Modgil et al., 1997). Η εννοιολογική προσέγγιση και η κοινωνική αφετηρία του όρου «πολυπολιτισμική κοινωνία» ή «πολυπολιτισμικότητα» βρέθηκε στο επίκεντρο ακαδημαϊκών και πολιτικών συζητήσεων ήδη από τη δεκαετία του ΄80 σε δυτικές κοινωνίες που αποτέλεσαν πόλο συγκέντρωσης μεταναστών (Schulte, 1992). Σύμφωνα με ορισμένους μελετητές (βλ. Miksch 1991; Leggewie 1990), διατυπώθηκαν κατά καιρούς αντικρουόμενες απόψεις αναφορικά με τη σημειολογία του όρου, καθώς, ως αμφιλεγόμενη και διφορούμενη έννοια, κατέστησε την έννοια «ετερογένεια» ταυτόσημη με τον όρο «κίνδυνος» ή «απειλή» για τις χώρες υποδοχής (Schulte, 1992).

Η διαρκώς αυξανόμενη μετακίνηση και επαφή πληθυσμιακών ομάδων και στην ελληνική κοινωνία τα τελευταία χρόνια προσδίδει σε αυτήν, σταδιακά, συνεχώς εντονότερα πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Η πραγματοποίηση δε του βασικού στόχου της

πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, που είναι η ισότητα ευκαιριών, απαιτεί μια συνεχή διαδικασία μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις, η συνύπαρξη ποικίλων πολιτισμικών ομάδων και η συμβίωση διαφορετικών πολιτισμών στο πλαίσιο ενός κυρίαρχου δημιουργεί συχνά ανισότητες στην κατανομή των δημόσιων αγαθών και στη χρήση κοινωνικών δικαιωμάτων, με συνέπεια την καλλιέργεια προκαταλήψεων και στερεοτύπων και την εκδήλωση φαινομένων ξενοφοβίας και ρατσισμού – στοιχείων ανθεκτικών στο χρόνο – που απειλούν την κοινωνική σύγκλιση και συνοχή. Η επικρατούσα συνήθως άποψη της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας θεωρεί, άκριτα, "ξένο" κάθε τι το διαφορετικό προς αυτή. Επιπλέον, η περίπτωση "αποδοχής" κάποιων "διαφορετικών" ομάδων νοείται συνήθως ως αφομοιωτική διαδικασία με πρότυπο τον κυρίαρχο τρόπο ζωής (Αζίζι – Καλατζή κ.α., 2011).

Είναι χαρακτηριστικό ότι ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που εντοπίζονται σήμερα σε πολλές χώρες υποδοχής μεταναστών, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, είναι η «έμφυλη» διάσταση του κοινωνικού αποκλεισμού (Γκασούκα, 2002), με τις γυναίκες να αποτελούν θύματα διακρίσεων, καθώς, ως «ξένες», αντιμετωπίζουν επιπρόσθετα προβλήματα σε σχέση με άλλες (Λαζαρίδου, 1995). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν πρέπει να αγνοεί την πολυεθνικότητα και πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας σε κάθε βαθμίδα και στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης. Αντίθετα, είναι αναγκαίο να συμπεριλάβει στη θεωρία, στις υποθέσεις και στις μεθόδους της το πολιτισμικό πλαίσιο των γυναικών των εθνοπολιτισμικών ομάδων, με ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμών που αυτές εκπροσωπούν.

Στο παραπάνω πλαίσιο εντάσσεται η διδακτική πρόταση που παραθέτουμε στη συνέχεια, η οποία απευθύνεται σε ενήλικες μαθητές σε πολύγλωσσα μαθησιακά περιβάλλοντα και στηρίζεται στην αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων, με βασικό θέμα στερεοτυπικές αντιλήψεις αναφορικά με τη σχέση των δύο φύλων, τη θέση και τον ρόλο των γυναικών στο κοινωνικοπολιτισμικό γίγνεσθαι διαχρονικά.

Βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας

Εξετάζοντας την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, διαπιστώνεται ότι η διαφορετικότητα στο σχολείο δεν συνιστά χαρακτηριστικό των «ξένων» μαθητών/τριών αποκλειστικά. Οι σχολικές τάξεις έχουν μετατραπεί σε ανομοιογενή σύνολα που αποτελούνται από μαθητές/τριες, αλλά και εκπαιδευτικούς με διαφορετικές καταβολές. Η ανομοιογένεια στις σχολικές τάξεις αφορά διάφορες παραμέτρους, όπως την κοινωνικο – οικονομική προέλευση, τη γλώσσα, τους ατομικούς ρυθμούς μάθησης, τις διαφορετικές επικοινωνιακές, συναισθηματικές και μαθησιακές ανάγκες των ατόμων, τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και τέλος το φύλο. Το σχολείο διαμορφώνει μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια αλλά και μέσα από τις διδακτικές πρακτικές μία *έμφυλη ταυτότητα*, που ανταποκρίνεται σε αξιολογική ιεράρχηση των φύλων και σε καταμερισμό ικανοτήτων (Ανδρούσου, 2000).

Η εκπαίδευση ενηλίκων, ειδικότερα, είναι απαραίτητο να υιοθετήσει πολυπολιτισμικές προοπτικές που να βασίζονται σε μεθόδους και πράξεις, ένα αίτημα, που σήμερα καθιστά επιτακτικότερο η κοινωνική κινητικότητα. Αυτό θα επιτευχθεί με την εφαρμογή βασικών εκπαιδευτικών αρχών, απαραίτητων για τον παραμερισμό των προκαταλήψεων και τον περιορισμό των όποιων ρατσιστικών διακρίσεων (Παπαχρήστος, 2007; Αζίζι – Καλατζή κ.α., 2011):

- Εκπαίδευση με στόχο την κατανόηση.
- Εκπαίδευση με στόχο τη δραστηριοποίηση και τη συμπαράσταση σε όλες τις γυναίκες, οι οποίες υφίστανται κάθε μορφής καταπίεση, απορρίπτονται και διώκονται από το κοινωνικό σύνολο.
- Εκπαίδευση με στόχο τον πολιτισμικό αλληλοσεβασμό.
- Εκπαίδευση που δεν ενισχύει εθνοκεντρικούς τρόπους σκέψεων και πράξεων.
- Εκπαίδευση εναντίον κάθε μορφής κοινωνικού και εθνικού ρατσισμού.

- Εκπαίδευση που αναγνωρίζει την πολιτισμική διάσταση της γυναίκας (Αζίζι – Καλατζή κ.α.; Παπαχρήστος, 2007).

Οι αρχές αυτές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εμπεριέχουν ευαισθησία στη διαχείριση των στερεοτύπων σχετικά με το φύλο. Η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των γυναικών μέσα από τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου, στο οποίο θα μπορούν να συνυπάρχουν και να αναπτύσσονται όλοι οι πολιτισμοί (Παπαχρήστος, 2007). Στη διαμόρφωση του πλαισίου αυτού, που βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την κριτική σκέψη, την ωριμότητα στην αντιμετώπιση δυσκολιών και κατ΄επέκταση την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει ο/η διδάσκων/ουσα. Στην εκπαίδευση ενηλίκων, ο εκπαιδευτής μπορεί να χρησιμοποιήσει ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, οι οποίες προωθούν την αλληλεπίδραση εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου και ενθαρρύνουν τους μαθητευόμενους να αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα, να επεξεργάζονται λύσεις και να μαθαίνουν μέσα από πρακτική εξάσκηση (Μπρίνια, 2015). Μερικές τέτοιες τεχνικές είναι η εμπλουτισμένη εισήγηση, ο καταιγισμός ιδεών, η εργασία σε ομάδες, η μελέτη περίπτωσης, το παιχνίδι ρόλων, η προσομοίωση, η επίδειξη. Όλες οι παραπάνω τεχνικές προϋποθέτουν την ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευόμενου (Μπρίνια, 2015).

Οι εκπαιδευτικές αυτές τεχνικές ευνοούν την πραγμάτωση αποτελεσματικής μάθησης των ενηλίκων με την αξιοποίηση των εμπειριών των εκπαιδευόμενων και την ενεργητική συμμετοχή τους, καθώς και τη διαμόρφωση μαθησιακού κλίματος, που χαρακτηρίζεται από ουσιαστική επικοινωνία και συνεργατικό πνεύμα. Έτσι, επέρχεται ενδυνάμωση των ενήλικων εκπαιδευόμενων, οι οποίοι αισθάνονται πλέον δυνατοί και ικανοί να αντιμετωπίσουν συναισθηματικά και ψυχολογικά εμπόδια, όπως το φόβο για την αποτυχία και για το άγνωστο, την αίσθηση απειλής του γοήτρου τους και της πίεσης, λόγω υποχρεώσεων, σε συνδυασμό με αρνητικές προϋπάρχουσες εμπειρίες από το σχολείο (Μπρίνια, 2015).

Λογοτεχνία και κατάκτηση του Κριτικού Γραμματισμού μέσα από την οπτική της Διαπολιτισμικότητας

Η διαπολιτισμικότητα, στο μάθημα της διδασκαλίας της γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης, θα πρέπει να επαναπροσδιορίσει το περιεχόμενό της, έτσι ώστε να αποτελεί μία συνεχή διαδικασία νοηματοδότησης των σημειωτικών πρακτικών – ανεξαρτήτως αν ανήκουν στον ένα ή στον άλλο πολιτισμό – μέσω της διδασκόμενης γλώσσας, χωρίς προσπάθεια γενικεύσεων και διάθεση διατύπωσης κανόνων, αλλά με στόχο την κατασκευή κριτικών κοινωνικοπολιτισμικών υποκειμένων. Το διδακτικό υλικό, επομένως, όπως και η μεθοδολογία για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης θα πρέπει να περιλαμβάνει στοιχεία από διάφορους πολιτισμούς, γνωστά ή άγνωστα στους μαθητές/τριες, τα οποία, στη διδασκαλία, θα αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας και νοηματοδότησης (Χατζησαββίδης, 2001).

Η κριτική παιδαγωγική προσεγγίζει τον διαπολιτισμό ως το συνολικό κοινωνικό πεδίο παραγωγής νοήματος. Στο πεδίο αυτό, υπάρχει ετερογένεια και συγκρούσεις, λόγω της ποικιλίας των ρόλων, των σχέσεων, αλληλοσυγκρουόμενων αναπαραστάσεων και ιδεολογιών, που διαμορφώνουν ατομικές και συλλογικές ταυτότητες (Πασχαλίδης, 2006). Οπωσδήποτε, εξαιτίας της ισχυρής κοινωνικής κινητικότητας, αυτή η ταυτότητα έχει την τάση να γίνεται πολλαπλή. Οποιοσδήποτε στον κόσμο συμμετέχει σε περισσότερα από ένα κοινωνικά, πολιτισμικά και διαπολιτισμικά περιβάλλοντα αποτελεί μέρος ενός ιδιαίτερου πολιτισμού αλλά και μέρος ενός ή περισσότερων ευρύτερων πολιτισμών (Μολασιώτη, 2007).

Στις διαπολιτισμικές κοινωνίες, η παιδαγωγική συνιστά μεγάλης σημασίας πολιτισμική πρακτική με ρόλο καθοριστικό στην κατανόηση, ερμηνεία και αξιολόγηση του κόσμου και η μάθηση προσεγγίζεται ως «μέρος της διαδικασίας της ίδιας κοινωνικής αλλαγής» (Williams, 1989). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο διδασκαλίας της λογοτεχνίας, η ανάγνωση έχει κριτικό

χαρακτήρα όταν δεν περιορίζεται στον εντοπισμό της κύριας ιδέας και στην άντληση του μοναδικού νοήματος, αλλά επιδιώκει να αποκαλύψει τα συστήματα που επηρεάζουν τα νοήματα και να αναλύσει το κοινωνικό πλαίσιο των κειμένων (Μολασιώτη, 2007).

Καλλιέργεια του κριτικού (πολιτισμικού) γραμματισμού σημαίνει καλλιέργεια της ικανότητας για αντιθετικές αναγνώσεις των κειμένων, που αποκαλύπτουν το αξιακό και ιδεολογικό τους υπόστρωμα (Μολασιώτη, 2007). Με τον τρόπο αυτό το κείμενο δεν προσεγγίζεται ως πηγή νοήματος, ούτε ως μέσο εκμάθησης μεθόδων ανάγνωσης, αλλά ως τόπος κριτικού διαλόγου για την παραγωγή μιας πολιτισμικά και κοινωνικά μεσολαβημένης ερμηνείας (Πασχαλίδης, 2006).

Η λογοτεχνία κατέχει (ή θα πρέπει να κατέχει) εξέχουσα θέση στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, αφού μέσω αυτής επιτυγχάνεται:

- η αισθητική καλλιέργεια των μαθητών/τριών,
- η καλλιέργεια της φαντασίας,
- η διαμόρφωση της κριτικής στάσης,
- ο εμπλουτισμός του συναισθηματικού κόσμου των μαθητών/τριών και
- η διαμόρφωση δια βίου αναγνωστών.

Το μάθημα της λογοτεχνίας, ως μέσο αγωγής στο σύγχρονο πολιτισμό, μπορεί να αξιοποιηθεί ως ένα προνομιακό μέσο για τη συνειδητοποίηση, διερεύνηση, κριτική ανάλυση και κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμικών αναπαραστάσεων, διακρίσεων και αξιών, σύμφωνα με τις οποίες γίνεται κατανοητή η κοινωνική και πολιτισμική εμπειρία των μαθητών/τριών και διαμορφώνεται η κοινωνική τους ταυτότητα. Οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τον εαυτό τους, τις εμπειρίες τους, τον κόσμο στον οποίο ζουν και να αντιμετωπίσουν την ετεροφοβία και τα κυρίαρχα κοινωνικά και πολιτισμικά στερεότυπα αποκτώντας διαπολιτισμική συνείδηση (Πασχαλίδης, 2006).

Η δυναμική της λογοτεχνίας είναι τέτοια, που μπορεί να καθοδηγήσει το σύνολο των εκπαιδευόμενων όχι μόνο στην καλλιέργεια θετικών στάσεων, αλλά και στα μονοπάτια της πνευματικής αναζήτησης. Η λογοτεχνία αποτελεί έναν καλό αγωγό διαπολιτισμικής επικοινωνίας και μάθησης, αλλά και συγκριτικής αμφιπολιτισμικής προσέγγισης, γιατί είναι ένας εύχρηστος χάρτης, όπου απεικονίζεται το πολιτισμικό φορτίο όλων των ανθρώπων: οι ομοιότητες, οι διαφορές και οι συγκρούσεις (Μπερερής κ.α., 2007).

Για την ένταξη της διαπολιτισμικής λογοτεχνίας χρειάζεται καταρχάς η μη διάκριση της λογοτεχνίας σε εθνική και ξένη – τουλάχιστον στο επίπεδο της εκπαίδευσης. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός μπορεί, με αφορμή ένα λογοτεχνικό κείμενο, να σχεδιάζει δραστηριότητες, οι οποίες να ανταποκρίνονται στις διαστάσεις που εκείνος επιθυμεί να προσεγγίσει, προσπαθώντας να δίνει πάντα συγκεκριμένο περιεχόμενο σε κάποιες γενικές γνώσεις. Το υποστηρικτικό υλικό, που ενισχύει τις δραστηριότητες αυτές, καλό είναι να προκαλεί το ενδιαφέρον και την αυτενέργεια των μαθητών/τριών (Μπερερής κ.α., 2007).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αναγκαίο να καταστήσει ικανούς τους μαθητές/τριες να κατανοήσουν ότι τα κείμενα δεν είναι σύνολα προτάσεων χωρίς ιδεολογικό περιεχόμενο. Τα κείμενα κατασκευάζουν εκδοχές και θεωρήσεις της καθημερινής εμπειρίας του κόσμου, που σχετίζονται με συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες και πολιτισμικές κοινωνικές και πολιτικές θέσεις. Οι μαθητές/τριες, επίσης, θα πρέπει να κατανοήσουν ότι η παραγωγή κειμένου συνιστά μία δυναμική διαδικασία που αναδύεται μέσα από την εμπλοκή των μαθητών/τριών και με διαδικασίες συλλογής, σύγκρισης, καταγραφής και αναθεώρησης του περιεχομένου και της γλωσσικής του διατύπωσης, με στόχο να κρίνουν, να επικυρώσουν ή να αμφισβητήσουν θέσεις, απόψεις, ιδεολογία (Πανάου, 2013).

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη λογοτεχνία αποβλέπει στη γλωσσική - αισθητική και πολιτισμική αγωγή των μαθητών/τριών, με έμφαση στον «κριτικό λογοτεχνικό γραμματισμό». Η οικοδόμηση της τάξης σε κοινότητα «λογοτεχνικού γραμματισμού», μέσα σε συνθήκες δημοκρατικού διαλόγου και συλλογικής μάθησης, επιτρέπει, μεταξύ άλλων, σε διδάσκοντες και διδασκομένους να αποκτήσουν κριτική επίγνωση της πολυφωνίας, αλλά και να αποδεχτούν τη σχετικότητα και πολλαπλότητα των ερμηνευτικών προσεγγίσεων, με

παράλληλη κριτική αντιμετώπιση και των δικών τους ερμηνευτικών προτάσεων (Πανάου, 2013). Η εμπειρία της καθημερινής πρακτικής στις σχολικές μονάδες αποδεικνύει ότι η λογοτεχνία είναι ένας κατεξοχήν διαπολιτισμικός τόπος, όπου ο διάλογος ανάμεσα στους πολιτισμούς γίνεται πράξη μέσα από τη μετάφραση, τη διασκευή και την αέναη επανερμηνεία, έτσι ώστε η ετερότητα όχι μόνον αναγνωρίζεται, αλλά ενσωματώνεται ως αναγκαίος όρος της ζωτικότητας και της δυναμικής της.

Η διδακτική πρόταση

Η διδακτική πρόταση που παραθέτουμε στη συνέχεια είναι ανοιχτή και ευέλικτη, ούτως ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιαδήποτε χρονικά περιθώρια ή πλαίσια εφαρμογής, στο μικρο – επίπεδο ενός τμήματος μιας τάξης ή στο μακρο- επίπεδο του συνόλου των τμημάτων μιας τάξης ενηλίκων. Αποτελεί μία εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας της λογοτεχνίας, μία καινοτόμο διδακτική πρακτική, που συνδυάζει την κατάκτηση του λογοτεχνικού γραμματισμού με την έρευνα, την ανακαλυπτική μάθηση (discovery learning) και την πολύπλευρη οπτική θεώρηση γεγονότων και καταστάσεων.

Βασικά χαρακτηριστικά της πρότασης είναι η σύνδεσή της κατά κύριο λόγο με τα νέα Προγράμματα Σπουδών για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία του Νέου Σχολείου και τις βασικές του αρχές. Στόχος του να αναδειχθούν εκείνες κυρίως οι πτυχές, που προβάλλουν τη λογοτεχνία ως σημαίνον μορφωτικό αγαθό και φορέα οικουμενικών αξιών, στο πλαίσιο μιας ανθρωπιστικής παιδείας. Για τις ανάγκες της εφαρμογής, καθοριστικής σημασίας είναι η επιλογή της θεματολογίας εκείνης, που παρουσιάζει μεγαλύτερη συνάφεια με θεμελιώδεις αξίες και δικαιώματα του ανθρώπου, με σύγχρονα κοινωνικά θέματα και ζητήματα διαχείρισης της ετερότητας, με προβλήματα ανθρώπινων σχέσεων και τέλος με θέματα που ενδιαφέρουν και αφορούν άμεσα ενήλικες μαθητές/τριες (Παπαλεοντίου, 2014).

Με βάση τα νέα Προγράμματα Σπουδών για τη Λογοτεχνία, προβλέπεται η επεξεργασία θεματικών ενοτήτων. Η θεματική ενότητα που προτείνουμε έχει τίτλο: «***Τα φύλα στη λογοτεχνία***», με εφαρμογή του μοντέλου του **project** βάσει της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και με ιδιαίτερη έμφαση στις παρακάτω θεματικές:

- Σύγκριση ανδρικών και γυναικείων πορτρέτων, ρόλων και σχέσεων σε κείμενα ίδιας ή διαφορετικής εποχής και αιτιολόγηση των διαφορών των κειμένων, με βάση το κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο, στο οποίο εντάσσονται.
- Διερεύνηση των κοινωνικών στερεοτύπων σχετικά με τα δύο φύλα και καθορισμός του ρόλου και των ταυτοτήτων τους σε λογοτεχνικά κείμενα στην πορεία της ιστορίας.

Στόχοι της διδακτικής πρότασης

- Η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε θέματα ισότητας των δύο φύλων και η ενημέρωσή τους σχετικά με τους αγώνες σπουδαίων γυναικείων προσωπικοτήτων για την εξάλειψη των κοινωνικών στερεοτύπων
- Η αξιοποίηση των ικανοτήτων όλου του μαθητικού δυναμικού, με σκοπό να συμβάλει στην εποικοδομητική συμβίωση σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον
- Η οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας, εμπιστοσύνης, ομαδικότητας

Βασικό Μεθοδολογικό Πλαίσιο:

Είδος διδακτικής πρακτικής: *Διαθεματική προσέγγιση* της γνώσης (διακειμενικότητα), με εφαρμογή της *ομαδοσυνεργατικής μεθόδου* και του *σχεδίου εργασίας (project).*
Άλλες μέθοδοι: *Ερμηνευτική, Διερευνητική – Ανακαλυπτική, Καταιγισμός Ιδεών (brain – storming)*

<u>Οι φάσεις του σχεδίου εργασίας που προτείνουμε είναι τρεις (ΥΠΠΘ, 2012):</u>

Καθορισμός Α΄ Σταδίου Project – Φάση πριν την ανάγνωση (4 διδακτικές ώρες):

Στη φάση αυτή «χτίζονται οι γέφυρες» μεταξύ κειμένων και μαθητών/τριών. Κύριος σκοπός της είναι να δώσει κίνητρα για ανάγνωση που θα ακολουθήσει και να εμπλουτίσει το γνωστικό και πολιτισμικό ορίζοντα των μαθητών/τριών, δημιουργώντας ένα πλαίσιο προβληματισμού που θα διευκολύνει την προσέγγιση του νοήματος. Για το σκοπό αυτό, διεξάγονται συζητήσεις στην τάξη και πραγματοποιούνται διάφορες δραστηριότητες, ατομικές ή ομαδικές, προφορικές ή γραπτές, συνήθως ερευνητικής φύσεως (σε μη λογοτεχνικές πηγές ή στο πεδίο). Τα κείμενα που χρησιμοποιούμε σε αυτή τη φάση είναι συνήθως μη λογοτεχνικά (επιστημονικά, πληροφοριακά, δημοσιογραφικά, οπτικά, ηλεκτρονικά) αλλά και μικρά λογοτεχνικά κείμενα (μικρά διηγήματα, αποσπάσματα από μεγαλύτερα πεζά, ποιήματα) που διαβάζονται στην τάξη και προετοιμάζουν την κυρίως ανάγνωση. Στη συγκεκριμένη πρόταση, αφόρμηση μπορεί να αποτελέσει μία συζήτηση σχετικά με τη θέση και το ρόλο του γυναικείου φύλου διαχρονικά, π.χ. στην Αρχαία Ελλάδα, Ρώμη, Βυζάντιο, Μεσαίωνα, νεότερα χρόνια κτλ.

Καθορισμός Β΄ Σταδίου Project — Φάση κατά την ανάγνωση *(6 διδακτικά δίωρα)*
Χρονοδιάγραμμα

- Ενημέρωση & οργάνωση Μαθητικού Δυναμικού — Συζήτηση/ Ενημέρωση των μαθητών/τριών πάνω στο μεθοδολογικό πλαίσιο που θα ακολουθηθεί
- Καταμερισμός των μαθητών/τριών σε ομάδες εργασίας
- Ανάθεση εργασιών στις ομάδες
- Καθοδήγηση μαθητών/τριών στην αναζήτηση των πληροφοριών, τη οργάνωση της έρευνας και τη συλλογή και ταξινόμηση του υλικού
- Επισκέψεις σε μουσεία – ενδοσχολικές εκδηλώσεις/ επιμορφωτικές συναντήσεις
- Παρακολούθηση κινηματογραφικών ταινιών σχετικής θεματολογίας
- Ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων.

Καθορισμός Ομάδων

Η διδακτική πρόταση απευθύνεται σε 20 μαθητές/τριες, οι οποίοι χωρίζονται σε 5 ομάδες. Κάθε ομάδα διατηρεί τον φάκελό της και συγκεντρώνει τις εργασίες της σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή.

Θεματολογία

Οι ομάδες ασχολούνται με τα παρακάτω θέματα:

- Μελέτη λογοτεχνικών κειμένων διαφόρων ιστορικών περιόδων (από διδακτικά εγχειρίδια και προτεινόμενη βιβλιογραφία και δικτυογραφία) και εξέτασή τους αναφορικά με τη σχέση των δύο φύλων και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για τη θέση της γυναίκας από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα.
- Ταξινόμηση των κειμένων σε συγκεκριμένες θεματικές ως προς το φύλο.
- Ανάλυση θεματικών (Η δύναμη της αγάπης, το προξενιό, το θέμα της προίκας, πατριαρχική οικογένεια, γάμος κτλ.).
- Σύγκριση κειμένων - Διακειμενικότητα (ομοιότητες - διαφορές). Τοποθέτηση των κειμένων στο ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο που ανήκουν και σύγκριση με τα δεδομένα της σύγχρονης εποχής.
- Αποδελτίωση – κατά φύλο καταγραφή/ καταμέτρηση των συγγραφέων, τα έργα των οποίων επιλέγονται ως αντικείμενο μελέτης στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γυμνασίου και Λυκείου

Προτεινόμενες θεματικές για κάθε ομάδα :

α. Η θέση της γυναίκας στις παραδοσιακές οικογένειες - Η προίκα - Ο γάμος
Προτεινόμενα κείμενα:
Α. Δημοτικά τραγούδια: α. *Του νεκρού αδελφού, β. Της νύφης που κακοπάθησε*

γ. Κοιμήσου, αστρί (Δημοτικό τραγούδι - νανούρισμα)
Β. Βιτσέντζου Κορνάρου: *Ερωτόκριτος (επιλεγμένα αποσπάσματα)*
Γ. Ανδρέα Λασκαράτου: *Η Προίκα*
Δ. Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη: *Η Φόνισσα, Πατέρα στο σπίτι*
Ε. Γρηγόριου Ξενόπουλου: *Στέλλα Βιολάντη*
ΣΤ. Κωνσταντίνου Θεοτόκη: *Η τιμή και το χρήμα*
Ζ. Διαμαντή Αξιώτη: *Η Άννα του Κλήδονα*
Η. Άντον Τσέχωφ: *Ένας αριθμός*

β. Γυναίκες στη βιοπάλη
Προτεινόμενα κείμενα:
Α. Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη: *Φόνισσα*
Β. Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη: *Πατέρα στο σπίτι*
Γ. Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη: *Το μοιρολόγι της φώκιας*
Δ. Κωνσταντίνου Θεοτόκη: *Η τιμή και το χρήμα*
Ε. Έλλης Αλεξίου: *Όμως ο μπαμπάς δεν ερχόταν*

γ. Η μητέρα στη λογοτεχνία – Οικογενειακές σχέσεις
Προτεινόμενα κείμενα:
Α. Δημοτικό Τραγούδι: *Του νεκρού αδελφού,*
[παράλληλο Γ. Χειμωνά: *Ο βοηθός των θαμμένων*]
Β. Γεωργίου Βιζυηνού: *Το αμάρτημα της μητρός μου*
Γ. Κώστας Βάρναλης: *Οι πόνοι της Παναγιάς*
Δ. Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη: *Η φόνισσα*
Ε. Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη: *Πατέρα στο σπίτι*
ΣΤ. Εμμανουήλ Ροΐδη: *Η εορτή του πατρός μου*
Ζ. Άννα Φρανκ: *Από το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ*
Η. Έλλης Αλεξίου: *Όμως ο μπαμπάς δεν ερχόταν*

δ. Ο έρωτας στη λογοτεχνία
Προτεινόμενα κείμενα:
Α. Βιτσέντζου Κορνάρου: *Ερωτόκριτος* (αποσπάσματα)
Β. Κωνσταντίνου Θεοτόκη: *Η τιμή και το χρήμα*
Γ. Γρηγόριου Ξενόπουλου: *Στέλλα Βιολάντη*
Δ. Μαρίας Πολυδούρη: *Κοντά σου, Δεν τραγουδώ παρά γιατί μ' αγάπησες*
Ε. Ο έρωτας στο έργο του Παπαδιαμάντη

ε. Βιολογικό και κοινωνικό φύλο
Προτεινόμενα κείμενα:
Α. Γεωργίου Βιζυηνού: *Το μόνον της ζωής του ταξείδιον*
Β. Γεωργίου Βιζυηνού: *Μοσκώβ Σελήμ*
Γ. Ρέας Γαλανάκη: *Ελένη ή ο Κανένας*
Δ. Ελισάβετ Μουτζάν – Μαρτινέγκου: *Απομνημονεύματα*
Ε. Πηνελόπης Δέλτα: *Πρώτες ενθυμήσεις*
ΣΤ. Εμμανουήλ Ροΐδη: *Η Πάπισσα Ιωάννα*
Οι μαθητές/τριες των ομάδων καλούνται να αναλύσουν ενδεικτικά κείμενα από όλες τις παραπάνω θεματικές, εντοπίζοντας κοινά στοιχεία ανάμεσα σε κείμενα κυρίως της ε θεματικής.

Καθορισμός Γ΄ Σταδίου Project — Φάση μετά την ανάγνωση *(2 διδακτικές ώρες):*
Αποτελεί την τελευταία φάση του project. Στη φάση αυτή, οι μαθητές/τριες παράγουν δικό τους λόγο όχι μόνο γύρω από τα παραπάνω κείμενα, αλλά γενικά γύρω από το *θέμα* της διδακτικής ενότητας με την οποία ασχολήθηκαν. Ο σκοπός της φάσης αυτής είναι να

διαπιστώσουν όλοι, διδάσκοντες και διδασκόμενοι, τι καινούργιο έμαθαν, ποιες αντιλήψεις σχημάτισαν, ποια συναισθήματα ένιωσαν μέσα από τις αναγνώσεις και τις συζητήσεις τους. Σ' αυτή τη φάση, ζητείται από τους μαθητές/τριες να γράψουν, ατομικά ή ομαδικά, ένα κείμενο ανάλογο του είδους που διάβασαν, να κάνουν έρευνα και να γράψουν μία συνθετική εργασία. Τέλος, γίνεται παρουσίαση των εργασιών σε powerpoint στους συμμαθητές/τριες, αξιολόγηση της διδακτικής εφαρμογής και διατύπωση συμπερασμάτων (ΥΠΠΘ, 2012).

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Το πρόβλημα της γυναικείας ταυτότητας αντιμετωπίζεται με διαφορετικό τρόπο από χώρα σε χώρα και από περιοχή σε περιοχή στην πολιτισμική του διάσταση. Από το μακροεπίπεδο της κοινωνικής οικονομίας μέχρι τις διαπροσωπικές σχέσεις, περνώντας μέσα από τους κοινωνικούς θεσμούς, η «έμφυλη» ταυτότητα καθορίζει ρόλους, δραστηριότητες και ανταμοιβές. Το δε μέχρι τώρα «άλλο μισό της ανθρωπότητας» έπαψε να αγωνίζεται αποκλειστικά και μόνο για την κατάργηση της ανισότητας μεταξύ των φύλων και έθεσε ως νέο του στόχο την παράλληλη αναγνώριση και εδραίωση της γυναικείας ιδιαιτερότητας. Θέτοντας, όμως, το θέμα της ιδιαιτερότητας της γυναικείας ανθρώπινης ταυτότητας, αυτόματα ένα σημαντικό μέρος του γυναικείου λόγου αποκτά συγκεκριμένη και αυθύπαρκτη πολιτισμική παρουσία, μία ανανεωτική και δυναμική πολιτισμική ταυτότητα (Βερνίκος & Δασκαλοπούλου, 2002).

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο πλαίσιο του προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνιστά μία κοινωνική και παιδαγωγική πρόκληση. Η σχέση μας με τη λογοτεχνία είναι ουσιαστικά μία σχέση φιλοξενίας ενός «Άλλου», που βοηθά τον αναγνώστη να δώσει σχήμα και νόημα στα προσωπικά και ιστορικά μας βιώματα, να προσανατολιστεί μέσα σε ένα ολοένα και πιο περίπλοκο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, να πλάσει την ατομική αλλά και τη συλλογική του ταυτότητα. Η λογοτεχνία είναι το πιο συχνά μεταφραζόμενο είδος λόγου, γιατί αποτελεί έναν τόπο συνάντησης, όχι απλώς ενός συγγραφέα και του αναγνώστη, αλλά, κυρίως, των ιδιαίτερων πολιτισμικών αναφορών και υπαγωγών τους, καθώς συμβάλλει στην κατανόηση άλλων τρόπων ζωής. Στα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η λογοτεχνία αποτελεί προνομιακό μέσο για την καλλιέργεια των αξιών της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, της κοινωνίας, δηλαδή, στην οποία όλες οι διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες και παραδόσεις συνυπάρχουν, συνδιαλέγονται και δημιουργούν, χωρίς αποκλεισμούς ή στιγματισμούς (Αποστολίδου κ.α., 2002).

Τα προγράμματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στοχεύουν στον κριτικό γραμματισμό, όταν βοηθούν τους ενήλικες μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν ότι η γλώσσα λειτουργεί σε συνάρτηση με την κοινωνική πραγματικότητα. Επίσης, όταν καλλιεργούν στους μαθητές/τριες το σεβασμό στην πολιτισμική ταυτότητα και στην ιδιαιτερότητα όλων των μαθητών/τριών της τάξης και όταν αξιοποιούν λογοτεχνικά κείμενα, τα οποία εκφράζουν τα βιώματα και τις οπτικές της δικής τους πολιτιστικής παράδοσης (Comber, 1992).

Ο ρόλος της εκπαίδευσης μέσα στο σύγχρονο, πλουραλιστικό και πολυπολιτισμικό πλαίσιο αναδεικνύεται πρωταρχικός. Διά μέσου της εκπαίδευσης, της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, μπορούν να προωθηθούν αλλαγές που θα δίνουν τη δυνατότητα στους νέους και τις νέες να συμμετέχουν, να προβληματίζονται και να αντιμετωπίζουν κριτικά παραδοσιακές αντιλήψεις και πρακτικές για τις σχέσεις των δύο φύλων. Αλλαγές, που θα οδηγούν και τα δύο φύλα στο να διευρύνουν τις ταυτότητές τους, εγγράφοντας σε αυτές αξίες, αντιλήψεις, αναπαραστάσεις, προσδοκίες και κουλτούρες, που θεωρούνται μέχρι σήμερα τυπικές μόνο για το ένα ή το άλλο φύλο (Παπαχρήστος, 2007).

Επιδίωξή μας πρέπει να είναι η οικοδόμηση ενός διαπολιτισμικού σχολείου που θα προωθεί πολιτικές με στόχο τη διάχυση του προβληματισμού για την ισότητα των φύλων, τη βελτίωση της θέσης των γυναικών και των μαθητριών των γλωσσικών μειονοτήτων, την άρση των στερεοτύπων/προκαταλήψεων και διακρίσεων που αφορούν το φύλο (Παπαχρήστος, 2007).

Αναφορές

Comber, G. (1992). Palmer Goldfield Heritage Sites Study (stage 2). Unpublished report to the Queensland Department environment and Heritage, Cairns. (Στο: Πανάου 2013).
Hohmann, M. & Reich, H.H. (Hrsg) (1989). *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten, Diskussionen um interkulturelle Erziehung*. Waxmann, Münster/N.Y., 1-25.
Modgil, S., Verma G., Mallick K. & Modgil C. (1997). *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί – Προοπτικές*, (επιμ. Α. Ζώνιου –Σιδέρη & Π. Χαραμής). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 9-10.
Schulte, A. (1992).“Multikulturelle Gesellschaft: Zu Inhalt und Funktion eines vieldeutigen Begriffs“. In*: Multikulturelle Gesellschaft: Der Weg zwischen Ausgrenzung und Vereinnahmung, hrsg. v. Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung.* Bonn, 12.
Williams, R. (1989). “Adult Education and Social Change”. In: *What I Came to Say*. London Hutchinson-Radus, 157-158 (αναφέρεται στο Αποστολίδου – Χοντολίδου: 2006, 322).

Ελληνική

Αζίζι – Καλατζή, Α., Ζώνιου – Σιδέρη, Α. & Βλάχου, Α. (2011). «*Στερεότυπα και Προκαταλήψεις. Δημιουργία και Αντιμετώπιση*». Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ, σ. iv.
Ανδρούσου, Α. (2000). «Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική». Στο: *Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*. Αθήνα: Νήσος, 11.
Αποστολίδου, Β., Πασχαλίδης, Γ. & Χοντολίδου, Ε. (2002). «Η λογοτεχνία ως πολιτισμική και διαπολιτισμική αγωγή». Στο: *Ομοιότητες και διαφορές: αναζητώντας νέους δρόμους στην εκπαίδευση»,* Πρακτικά Συνεδρίου (Κομοτηνή, 29-31/11/2002). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, 133-139.
Βερνίκος, Ν. & Δασκαλοπούλου, Σ. (2002). *Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας. Αθήνα: Κριτική.*
Γκασούκα, Μ. (2002). *Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις του Φύλου. Ζητήματα Εξουσίας και Ιεραρχίας.* Αθήνα.
Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Το Πεδίο, οι Αρχές Μάθησης, οι Συντελεστές (τόμος Α).* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
Λαζαρίδου, Γ. (1995). «Μετανάστριες στην Ελλάδα – οικιακές βοηθοί από Φιλιππίνες και Αλβανία – μια επιτόπια μελέτη». Στο: *Εθνικισμός, Ρατσισμός, Κοινωνικό φύλο.* Διήμερη συνάντηση γυναικών 11 και 12 Νοεμβρίου 1994 του Ευρωπαϊκού φόρουμ Αριστερών Φεμινιστριών – Ελληνικό Τμήμα. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 47-56.
Μολασιώτη, Θ. (2007). *Κριτικός γραμματισμός και λογοτεχνία: Η περίπτωση του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Θεωρητικής Κατεύθυνσης.* Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. 16-17.
Μπρίνια, Β. (2015). *Εκπαιδευτικές τεχνικές στην εκπαίδευση ενηλίκων.* Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών.
Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Οδ. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
Πανάου, Π. (2013). Λαϊκές ιστορίες για Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και κριτικό Γραμματισμό. *Πρακτικά Ημερίδας Ενημέρωσης.* Π.Ι. Κύπρου. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο 28/11/2013. Πηγή: www. .laikesistories.org/resources/ dissemination/ Laikes_ Conference_Presentation_Panaou.pdf.
Παπαλεοντίου, Μ. (2014). *Ένα παιδαγωγικό σενάριο για εφαρμογή στη σχολική μονάδα.* Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Παπαχρήστος, Κ. (2007). «Η έμφυλη διάσταση της Διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής – Ανιχνεύοντας πτυχές της/του Διαπολιτισμικού Συμβούλου». Στο: Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: Σχολείο Ίσο για παιδιά Άνισα.* Αθήνα, 4-6 Μαΐου 2007, 118 – 131, 399-414.
Πασχαλίδης, Γ. (2006). «Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας». Στο: *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, (επιμ. Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, 322.

ΥΠΠΘ (2012). «Οδηγίες διδασκαλίας των μαθημάτων «Νέα Ελληνική Γλώσσα», «Νέα Ελληνική Λογοτεχνία», «Νεοελληνική Γλώσσα» και «Νεοελληνική Λογοτεχνία» των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) για το σχολικό έτος 2012-2013».

Χατζησαββίδης, Σ. (2001). «Γραμματισμός, διαπολιτισμικότητα και επικοινωνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αρχάριους μαθητές». Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: μια διαπολιτισμική προσέγγιση,* τ. 1. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, 125-142.

Σχεδιασμός εναρκτήριας συνάντησης σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων

Τσιώλη Μαγδαληνή
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, MEd
magtsioli@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αφορά στο πώς πρέπει να σχεδιάζεται η εναρκτήρια συνάντηση σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενηλίκων. Η εναρκτήρια συνάντηση είναι καθοριστικής σημασίας για την πρόοδο του εκπαιδευτικού προγράμματος. Κατά το σχεδιασμό της εναρκτήριας συνάντησης ο εκπαιδευτής ενδείκνυται να στηρίζεται στις αρχές της αποτελεσματικής μάθησης των ενηλίκων, καθώς και στις ιδιαιτερότητες με τις οποίες μαθαίνουν οι ενήλικοι. Επίσης, η εναρκτήρια συνάντηση οφείλει να έχει συγκεκριμένο σκοπό και στόχους. Στην εισήγηση αυτή αναφέρονται όλα τα στάδια της εναρκτήριας συνάντησης που συνίσταται να υλοποιούνται μέχρι την περάτωσή της. Κατά το σχεδιασμό της συνάντησης πρέπει να υιοθετούνται ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές και να γίνεται χρήση κατάλληλων εποπτικών μέσων. Καθορίζονται οι προϋποθέσεις για την επιλογή των κάθε φορά ενδεικνυόμενων εκπαιδευτικών τεχνικών. Η οργάνωση της εναρκτήριας συνάντησης βασίζεται σε απόψεις θεωρητικών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Καταλυτικός για την αποτελεσματικότητα της εναρκτήριας συνάντησης είναι ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων ο οποίος πρέπει να διαθέτει ορισμένες δεξιότητες.

Λέξεις κλειδιά: Εναρκτήρια συνάντηση, αρχές αποτελεσματικής μάθησης, ενήλικος εκπαιδευόμενος, εκπαιδευτής, ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές.

Εισαγωγή

Στην παρούσα εισήγηση αρχικά αναφέρονται οι αρχές της αποτελεσματικής μάθησης των ενηλίκων στις οποίες ενδείκνυται να στηρίζεται η εναρκτήρια συνάντηση σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων. Έπειτα σημειώνεται ο προτεινόμενος σχεδιασμός της εναρκτήριας συνάντησης από τον εκπαιδευτή ενηλίκων, καθώς και ο σκοπός και οι στόχοι της συνάντησης αυτής. Στη συνέχεια, γίνεται λόγος για τις ενεργητικές τεχνικές και τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτής στην πρώτη συνάντηση. Ακολούθως, επισημαίνονται τα προσόντα που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτής ενηλίκων. Κατόπιν, αναπτύσσεται διεξοδικά το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίζεται ο σχεδιασμός της συνάντησης. Αναφέρονται οι απόψεις μεγάλων θεωρητικών της εκπαίδευσης ενηλίκων που πιστοποιούν τον τρόπο οργάνωσης της συνάντησης με τους ενηλίκους. Σύμφωνα με τις αρχές αυτές, η εναρκτήρια συνάντηση πρέπει να στηρίζεται στα χαρακτηριστικά των ενηλίκων και στον τρόπο με τον οποίο αυτοί μαθαίνουν. Τέλος καταγράφονται τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης.

Ο σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να γίνει μια ανταλλαγή απόψεων και να δημιουργηθεί ένας προβληματισμός για τη σημασία της εναρκτήριας συνάντησης και για τον τρόπο που πρέπει αυτή να σχεδιάζεται, ώστε να είναι αποτελεσματική αυτή και το πρόγραμμα ενηλίκων. Φιλοδοξεί να αποτελέσει ένα εργαλείο που θα βοηθήσει τους εκπαιδευτές ενηλίκων να σχεδιάσουν την εναρκτήρια συνάντηση, ώστε να είναι αποτελεσματική και να κερδίσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων. Ευελπιστεί, τέλος, να σταθεί η αφορμή για την εύρεση νέων προτάσεων σχετικά με το σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής συνάντησης με ενηλίκους.

Εναρκτήρια Συνάντηση

Η εναρκτήρια συνάντηση σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενηλίκων ή αλλιώς η αρχή μιας εκπαιδευτικής συνάντησης αποτελεί μια ευαίσθητη στιγμή που αν δεν αρχίσει σωστά κινδυνεύει να μην εξελιχθεί σωστά το σύνολο της εκπαίδευσης (Noye & Piveteau, 1999). Σύμφωνα με την Courau (2000:44) «*Το πρώτο πρωινό είναι καίριας σημασίας για τη συνέχεια του προγράμματος*». Στην εκπαίδευση ενηλίκων ο εκπαιδευτής για να πετύχει την αποτελεσματική μάθηση πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες των ενηλίκων ως εκπαιδευομένων και να στηρίζει ακόμα και την εναρκτήρια συνάντηση στις προϋποθέσεις της αποτελεσματικής μάθησης. Οι προϋποθέσεις της αποτελεσματικής μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι οι εξής (Κόκκος, 2005):1. Η εκπαίδευση έχει εθελοντικό χαρακτήρα, αφού οι εκπαιδευόμενοι έρχονται με διάθεση να εμπλουτίσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους. 2. Αποσαφηνίζονται από την αρχή οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων οφείλει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να εκφράσουν τις προσδοκίες και ανησυχίες τους για το πρόγραμμα, ώστε να αντιμετωπιστεί τυχόν φόβος του εκπαιδευόμενου σχετικά με το αν οι στόχοι του ήταν όμοιοι με των άλλων συναδέλφων του ή του εκπαιδευτή (Noye & Piveteau, 1999). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί καλύτερα με το χωρισμό των εκπαιδευομένων σε ομάδες, διότι ο ενήλικος ανοίγεται πιο εύκολα αρχικά σε μικρή ομάδα. Επίσης, η διαδικασία αυτή είναι απαραίτητη για να ξεκαθαρίσουν όλοι απόλυτα τους στόχους του προγράμματος και τη σχέση αυτών των στόχων με τις δικές τους ανάγκες καθώς και με τις αντικειμενικές ανάγκες του επαγγελματικού και κοινωνικού περίγυρου (Κόκκος, 2005). 3. Το περιεχόμενο του προγράμματος πρέπει να έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων. Ο εκπαιδευτής ενδείκνυται να αξιοποιεί τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων. Άλλωστε οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι επιθυμούν τα προγράμματα που παρακολουθούν να συνδέονται με αυτά που ήδη γνωρίζουν ή εφαρμόζουν στην πράξη και να λαμβάνονται υπόψη οι γνώσεις τους και η εμπειρία τους (Courau, 2000). Οι εμπειρίες για τον ενήλικο συμβάλλουν στον αυτοπροσδιορισμό του. Όταν, λοιπόν, η εμπειρία τους αγνοείται ή υποτιμάται από τον εκπαιδευτή οι ενήλικοι νιώθουν ότι απορρίπτονται οι ίδιοι (Rogers, 1999). 4. Συνίσταται να λαμβάνονται υπόψη οι προτιμώμενοι τρόποι μάθησης. Στην εναρκτήρια συνάντηση ο εκπαιδευτής με τη χρήση ποικίλων τεχνικών μεθόδων (παρουσίαση, συνέντευξη, ομάδες, συζήτηση) μπορεί να διερευνήσει τους τρόπους που προτιμούν οι εκπαιδευόμενοι για να μάθουν, καθώς όλοι οι εκπαιδευόμενοι δεν επιθυμούν να μαθαίνουν μέσω μιας μόνο μορφής δραστηριότητας. Άλλωστε αυτό εξαρτάται από την εμπειρία τους από τα σχολικά χρόνια και από την εκπαίδευση που έλαβαν μετά το σχολείο (Rogers, 1999). 5. Ενθαρρύνεται σταδιακά η ενεργητική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία: Η τεχνική των συνεντεύξεων, οι ομαδικές εργασίες καθώς και η συζήτηση για τους τρόπους συνεργασίας-«εκπαιδευτικό συμβόλαιο» φανερώνουν ότι ο εκπαιδευτής δε θα υιοθετήσει τον παραδοσιακό ρόλο του δασκάλου-αυθεντία αλλά το ρόλο του καθοδηγητή, του εμψυχωτή του συντονιστή (Κόκκος, 2000). Αυτό ικανοποιεί τους εκπαιδευόμενους καθώς νιώθουν ότι θα συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία ενεργητικά γεγονός που ενισχύει το ενδιαφέρον τους σχετικά με το πρόγραμμα. Αντίθετα αποτελέσματα μπορεί να επιφέρει η διδασκαλία μέσω ομιλίας, καθώς είναι μονόδρομη επικοινωνία που αφήνει παθητικό το ακροατήριο (Γαλάνης, 1995). Άλλωστε το αντικείμενο της μάθησης πρέπει να εξατομικεύεται και όχι να είναι θεωρητικού χαρακτήρα (Jarvis, 2004).

Επομένως, κατά το σχεδιασμό της εναρκτήριας συνάντησης ο εκπαιδευτής πρέπει να λάβει υπόψη του τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ενηλίκων για τις οποίες έχει ενημερωθεί από το φορέα εκπαίδευσης ή από ένα ερωτηματολόγιο που έχει μοιράσει στους ενηλίκους

μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και το έχει λάβει συμπληρωμένο πριν τη συνάντηση. Επιδιώκεται, συνεπώς, το περιεχόμενο του προγράμματος πρέπει να έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων. Ο εκπαιδευτής καλείται να προσθέσει γνώσεις στο σύστημα εννοιών των ενηλίκων και όχι να έρθει σε αντίθεση με αυτό (Jarvis, 2004). Παράγοντες που πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτής είναι το προφίλ των ενηλίκων και την προηγούμενη σχέση τους με την εκπαίδευση, τις ικανότητες και τις γνώσεις τους και το πλαίσιο μέσα στο οποίο υλοποιείται το πρόγραμμα (Αντωνιάδου, χχ). Στη συνέχεια ο εκπαιδευτής πρέπει να καθορίσει το σκοπό και τους στόχους της πρώτης συνάντησης με τους ενηλίκους. Πιο συγκεκριμένα ο εκπαιδευτής ενδείκνυται να ορίζει ως σκοπό την αλληλογνωριμία μεταξύ των ενηλίκων και του εκπαιδευτή και τη διαμόρφωση συμβολαίου για την οργάνωση του προγράμματος (Κόκκος, 1998). Ως στόχος σε επίπεδο γνώσεων ορίζεται οι ενήλικοι να αναγνωρίζουν το προφίλ του εκπαιδευτή και των άλλων ενηλίκων και να προσδιορίζουν τα σχετικά με την οργάνωση σπουδών και το περιεχόμενο των σπουδών. Ως στόχος σε επίπεδο δεξιοτήτων ορίζεται να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευόμενοι τη μέθοδο της ενεργητικής μάθησης ως εργαλείο με σκοπό την εύρεση της γνώσης καθώς και να επιλέγουν την ελεύθερη έκφραση στην επικοινωνία τους με τους άλλους ενηλίκους και τον εκπαιδευτή ενηλίκων. Ως στόχος σε επίπεδο στάσεων επιλέγεται να ενθαρρυνθούν οι ενήλικοι να απορρίψουν τους φόβους και τις ανησυχίες τους σχετικά με την πορεία της μάθησης και να υιοθετήσουν θετική ή όχι στάση απέναντι στο πρόγραμμα.

Πιο αναλυτικά στην πρώτη συνάντηση ο εκπαιδευτής αρχικά διαμορφώνει το χώρο της αίθουσας έτσι ώστε όλοι οι ενήλικοι να βλέπουν και να ακούν ο ένας τον άλλο (Noye & Piveteau, 1999). Υποδέχεται τους ενηλίκους στην αίθουσα και επιδιώκει την εξασφάλιση οικείου και φιλικού κλίματος. Στη συνέχεια αφιερώνεται χρόνος στην αυτοπαρουσίαση του εκπαιδευτή (όνομα, σπουδές, επαγγελματική εμπειρία κα) με τρόπο απλό, οικείο και προσηνή, καθώς και στην παρότρυνση των ενηλίκων να αλληλογνωριστούν ανά δυο και να αλληλοπαρουσιαστούν στην ολομέλεια (στόχος: γνώσεις). Η αυτοπαρουσίαση στοχεύει στο να διασκεδάσει, κατά το δυνατόν, την ανησυχία των ενηλίκων για τον εκπαιδευτή (ποιος είναι αυτός; Ποια σχέση θα διαμορφωθεί μαζί του; κα). Ενώ η αλληλογνωριμία και η αλληλοπαρουσίαση συμβάλλει (στόχος: στάσεις) στο να αποβάλουν οι ενήλικοι την ανησυχία τους για τους άγνωστους «συμμαθητές» τους (ποιοι είναι αυτοί; Πως θα εκτεθώ στην κρίση τους; κα). Τέλος, η επιλογή της αλληλογνωριμίας και όχι της αυτοπαρουσίασης των ενηλίκων επιδιώκεται γιατί θεωρείται πιο εύκολο να μιλήσει για πρώτη φορά κάποιος στο διπλανό του παρά στην ολομέλεια (Κόκκος, 1998). Στη συνέχεια επιδιώκεται να ελεγχθεί κατά πόσο οι ενήλικοι αναγνωρίζουν το περιεχόμενο του προγράμματος που έχουν επιλέξει να παρακολουθήσουν (στόχος: γνώσεις). Επιδιωκόμενο αποτέλεσμα είναι η επίλυση απoριών, ο εμπλουτισμός των γνώσεων, η θετική, πιθανόν, στάση (στόχος: στάσεις) για το πρόγραμμα και τη σημασία του για την κατάρτισή τους (Κόκκος, 1998).

Τέλος, ο εκπαιδευτής ασχολείται με τα θέματα της οργάνωσης σπουδών (οργάνωση μελέτης, λειτουργία των εκπαιδευτικών συναντήσεων, επικοινωνία διδάσκοντος-διδασκομένων κα) και καλεί τους ενηλίκους να παρουσιάσουν τις απόψεις τους. Η παραπάνω διαδικασία επιδιώκει να καθησυχάσει τους εκπαιδευόμενους σχετικά με την ανησυχία τους για το αν θα τα καταφέρουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών (στόχος: στάσεις).

Εκπαιδευτικές τεχνικές και εποπτικά μέσα

Μετά την αυτοπαρουσίαση του εκπαιδευτή προτείνεται στους διδασκόμενους να γνωρίσει ο ένας τον εαυτό του στον άλλο ανά ζεύγη (ατομικές συνεντεύξεις) και να

αλληλοπαρουσιαστούν στην ολομέλεια. Τα θέματα της συνέντευξης ορίζονται από τον εκπαιδευτή (ονοματεπώνυμο, σπουδές, εμπειρίες σχετικές με το πρόγραμμα, ενδιαφέροντα). Επιλέγεται η τεχνική αυτή (στόχος: δεξιότητα), διότι επιδιώκεται να οικοδομηθούν οι σχέσεις μεταξύ των ενηλίκων, να υιοθετηθεί η ελεύθερη έκφραση από τους ενηλίκους και να εκδηλωθούν αισθήματα αλληλοεκτίμησης (Κόκκος, 2005). Εναλλακτικά μπορούν να αλληλοπαρουσιαστούν σε ομάδες 2 ή τριών ατόμων που θα σχηματιστούν με τη χρήση εικόνων ή πολύχρωμων χαρτιών που θα επιλέξουν οι ενήλικοι. Οι ομάδες θα σχηματιστούν από άτομα που έχουν επιλέξει την ίδια εικόνα ή το ίδιο πολύχρωμο χαρτί. Η τεχνική αυτή εξυπηρετεί να γνωριστούν άτομα μεταξύ τους που δεν κάθονται μαζί ή δε γνωρίζονται από πριν.

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτής μετά από ολιγόλεπτη εισήγηση για το πρόγραμμα, καλεί τους ενηλίκους να χωριστούν σε ομάδες (στόχος: δεξιότητα) των πέντε ατόμων, περίπου, και να ανταλλάξουν απόψεις για το πρόγραμμα. Έπειτα, ζητείται να παρουσιάσουν τις προτάσεις τους στην ολομέλεια με εκπρόσωπο ορισμένο από αυτές. Οι προτάσεις κάθε ομάδας γράφονται στον πίνακα από τον εκπαιδευτή, ώστε να είναι ορατές σε όλους (Κόκκος,1998). Επιλέγεται η εργασία σε ομάδες διότι έχει πολλά πλεονεκτήματα. Η ομάδα λειτουργεί ως ένα ενθαρρυντικό περιβάλλον μάθησης γιατί υπάρχει η αίσθηση της αλληλεγγύης για το άτομο μέσα στην ομάδα, κατοχυρώνει το κύρος του εκπαιδευόμενου, καθώς αναγνωρίζει το ρόλο του μέσα στην ομάδα, ανταμείβει την επιτυχία και παρέχει την πρόκληση αλλιώς το ερέθισμα για αλλαγή (Rogers, 1999).

Κατόπιν, ο εκπαιδευτής συνίσταται να χρησιμοποιήσει εισήγηση με παραδείγματα επιδιώκοντας να καθορίσει το περιεχόμενο του προγράμματος (στόχοι, περιεχόμενο, εκπαιδευτικές τεχνικές, χρονική διάρκεια, ρόλος του εκπαιδευτή), λαμβάνοντας υπόψη τις προτάσεις των ενηλίκων και γνωρίζοντας ότι αποτελεί ιδιαίτερη αγωνία των εκπαιδευομένων. Παρουσιάζει τα κύρια σημεία της εισήγησης με διαφάνειες και την εμπλουτίζει με παραδείγματα, ώστε να είναι πιο κατανοητή. Φροντίζει ο εκπαιδευτής, ώστε η εισήγηση να είναι συγκροτημένη, σαφής και πλήρης και να συνδέεται με τις ανάγκες των ενηλίκων (Κόκκος, 1998). Τέλος με ερωτήσεις προς τους ενηλίκους αναζητείται η σημασία των συγκεκριμένων θεματικών ενοτήτων για αυτούς.

Επιπλέον, με την τεχνική «καταιγισμός ιδεών» (στόχος: δεξιότητα) και το διάλογο ο εκπαιδευτής προβαίνει στη διαπραγμάτευση των θέσεων διδάσκοντος και διδασκομένων σχετικά με την πορεία της εκπαιδευτικής διεργασίας και ολοκληρώνεται η διαδικασία με κάποια συμπεράσματα που αποτελούν το «εκπαιδευτικό συμβόλαιο» που καθορίζει πως θα συνεργαστούν στο εξής εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενοι (Κόκκος, 2005). Η τεχνική αυτή συμβάλλει στην ουσιαστική επικοινωνία των ενηλίκων, στην ενεργή συμμετοχή, στη διαμόρφωση κλίματος αλληλοβοήθειας (Κόκκος,1998). Θέματα που ορίζονται στο εκπαιδευτικό συμβόλαιο είναι θέματα προσέλευσης, αναχώρησης, απουσιών, χρήσης κινητών και άλλα. Με το εκπαιδευτικό συμβόλαιο, επομένως, οικοδομείται το ομαδικό πνεύμα, ενθαρρύνεται ο διάλογος, η αλληλεπίδραση, η ανταλλαγή εμπειριών και η διάθεση του εκπαιδευτή για ανοικτό επικοινωνιακό κλίμα (Αγγελή, 2004). Η δημιουργία ενός καταλόγου ιδεών με την τεχνική του καταιγισμού των ιδεών συμβάλλει σε μια εμψυχωτική διδασκαλία που στη συνέχεια θα οδηγήσει στην παρατήρηση και τον αναστοχασμό των ενηλίκων και ενδεχομένως σε κοινή συναίνεση για πιθανές λύσεις στο ζητούμενο (Jarvis, 2004). Γενικότερα, με τις τεχνικές αυτές επιδιώκεται η συμμετοχή όλων, κατά το δυνατόν, ενηλίκων, η ανάπτυξη συνεργασίας, κριτικής σκέψης και ελεύθερης έκφρασης που θεωρούνται βασικοί στόχοι της 1ης συνάντησης.

Εναλλακτικά οι μέθοδοι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν διακρίνονται σε μεθόδους παρουσίασης (εισήγηση, εμπλουτισμένη εισήγηση με χρήση οπτικοακουστικών μέσων ή

επίδειξη), σε μεθόδους συμμετοχικές (ερωτήσεις, συζήτηση, ομάδες) και σε μεθόδους ευρετικές (άσκηση, πείραμα, μελέτη, σύνταξη κειμένου) (Rogers, 1999).

Οπωσδήποτε συνίσταται να τηρούνται κάποιες προϋποθέσεις σχετικά με την επιλογή των τεχνικών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επομένως επιλέγεται μια τεχνική όχι μόνο με γνώμονα το «πώς» αλλά και το «τι», δηλαδή με κριτήριο τι επιθυμεί ο εκπαιδευτής να μεταδώσει (Μαυρογιώργος, χχ). Στην περίπτωση, λοιπόν, που επιδιώκεται η αναδιαμόρφωση στάσεων των εκπαιδευομένων σε ζητήματα συμπεριφοράς προτείνεται η προσομοίωση και το παιχνίδι ρόλων (Κόκκος, χχ). Επίσης, η επιλογή των τεχνικών εξαρτάται από το διαθέσιμο χρόνο, τη δυναμική της ομάδας, τους σκοπούς του προγράμματος και την δεξιότητα του εκπαιδευτή. Ακόμα πρέπει να υπάρχει ευελιξία στην εφαρμογή της τεχνικής, ώστε αν δεν υπάρχει ανταπόκριση από τους εκπαιδευόμενους να αντικαθίσταται από άλλη τεχνική (Μαυρογιώργος, χχ).

Τέλος θεωρείται σημαντική και σκόπιμη και η αξιοποίησή εποπτικών μέσων. Τα εποπτικά μέσα αποτελούν τα μέσα επικοινωνίας για τη μετάδοση του εκπαιδευτικού μηνύματος και κινητοποιούν τις αισθήσεις σε συνδυασμό με τη νόηση καθιστώντας τη διδασκαλία πιο παραστατική. Τα μέσα εποπτείας διακρίνονται σε μέσα παρουσίασης που διευκολύνουν οπτικά την εισήγηση ή την επανάληψη (π.χ πίνακας, διαφάνειες), σε μέσα συνεργάτες (ταινία, τραγούδι, παράλληλο κείμενο, φωτογραφίες, γελοιογραφίες) που λειτουργούν παράλληλα με τον εκπαιδευτή ως αφόρμηση ή παράλληλη πηγή γνώσης και σε μέσα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευόμενοι προκειμένου να παρουσιάσουν τις εργασίες τους (συμπλήρωση ερωτηματολόγιου, ασκήσεις, κατασκευές). Οπωσδήποτε, όπως και στις τεχνικές συνίσταται να χρησιμοποιούνται τα εποπτικά μέσα με φειδώ και όχι για εντυπωσιασμό. Είναι σαφές ότι η επιτυχία της εναρκτήριας συνάντησης εξαρτάται από τον εκπαιδευτή, το σχεδιασμό της συνάντησης, τις τεχνικές που θα χρησιμοποιήσει και δευτερευόντως από τα μέσα που θα χρησιμοποιήσει και θα συμβάλουν στον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Βαλάκας, χχ).

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων για την εναρκτήρια συνάντηση

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων συνίσταται να διακρίνεται από κάποια χαρακτηριστικά, ώστε να αποβεί αποτελεσματικός ο σχεδιασμός της εναρκτήριας συνάντησης σε ένα πρόγραμμα ενηλίκων. Πιο συγκεκριμένα ενδείκνυται να διακρίνεται από αυτογνωσία, διάθεση για αυτοαξιολόγηση, να μπορεί να συντονίζει μία ομάδα, να νιώθει ενσυναίσθηση και ενδιαφέρον για τους εκπαιδευόμενους. Πρέπει, επίσης, να έχει τη δυνατότητα να αντιμετωπίζει ουσιαστικά δύσκολες καταστάσεις, καθώς και συγκρούσεις μεταξύ των ενηλίκων μέσα στην ομάδα (Βεργίδης, 2006). Επιπλέον, ο εκπαιδευτής πρέπει να ενθαρρύνει την πρωτοβουλία του ενηλίκου και την ελεύθερη έκφρασή του. Η προσήλωση και το πάθος στο έργο του είναι ένα επιπλέον χαρακτηριστικό του εκπαιδευτή. Η διδασκαλία οφείλει να είναι μια ανθρωπιστική πράξη, μια υπηρεσία και να μην είναι δασκαλοκεντρική, δηλαδή να μην επικεντρώνεται σε όσα γνωρίζει ο εκπαιδευτής αλλά στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του ενηλίκου. Άλλωστε, ο δασκαλοκεντρικός εκπαιδευτής ενδιαφέρεται μόνο για την επιβεβαίωση του κύρους του, αφού μεταδίδει τις δικές του γνώσεις, χωρίς να ενδιαφέρεται αν αυτά που ισχυρίζεται ενδιαφέρουν τους εκπαιδευόμενους (Κόκκος, 2008).

Ο εκπαιδευτής πρέπει να συνδυάζει γνώση του αντικειμένου που διδάσκει, παρατηρητικότητα, γνώση ορισμένων τεχνικών, θάρρος, όρεξη για δουλειά, μετριοφροσύνη στην προσέγγιση των ενηλίκων (Courau, 2000). Επίσης, ο εκπαιδευτής ενηλίκων μαθαίνει από τους ενηλίκους και επαναπροσδιορίζει τις δικές του απόψεις (Freire, 1974). Σύμφωνα με τον Mezirow, ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να είναι με τη στάση του πρότυπο για τον κριτικό στοχασμό που θα βοηθήσει τους ενηλίκους να

ενεργούν ως δημοκρατικοί πολίτες και να υιοθετούν ηθικές αποφάσεις στις σύγχρονες μεταβαλλόμενες συνθήκες (Λιντζέρης, 2007). Ο εκπαιδευτής ενηλίκων γενικά οφείλει να βοηθήσει τον εκπαιδευόμενο να συνειδητοποιήσει τις ψυχολογικές του προτιμήσεις, να προβεί σε κριτική αμφισβήτηση των δεδομένων του και να συμβάλλει στη συνειδητοποίηση της σημασίας της ιδιαιτερότητας του ενηλίκου (Cranton, 2007). Γενικότερα ο εκπαιδευτής θεωρείται ότι έχει επιτυχία στη μάθηση των ενηλίκων όταν έχει επιτύχει αλλαγές στη γνώση, στις δεξιότητες και στις στάσεις των ενηλίκων (Κόκκος&Λιοναράκης,1998).

Οι Mocker και Noble (1981) αναφέρονται σε 24 ικανότητες ενός εκπαιδευτή ενηλίκων που όμως έχει δυνατότητα εμπλουτισμού. Αυτές οι ικανότητες είναι η αποτελεσματική επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους, οι αποτελεσματικές σχέσεις εργασίας με αυτούς, η ενδυνάμωση των θετικών διαθέσεων των ενηλίκων, η ενθάρρυνση της συμμετοχής, η καλλιέργεια αμοιβαίου σεβασμού, η προσαρμογή της μάθησης στις δυνατότητες των ενηλίκων, η προσαρμογή της διδασκαλίας σε ατομικό και ομαδικό πλαίσιο, ο διαχωρισμός της εκπαίδευσης ενηλίκων από των ανηλίκων, η εξασφάλιση της εμπιστοσύνη των ενηλίκων, η υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και η αναπροσαρμογή στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των ενηλίκων, η προσαρμογή της μάθηση στο επίπεδό τους, η εφαρμογή αρχών μάθησης που ταιριάζουν σε ενηλίκους, η αυτοαξιολόγηση, η διάθεση για καινοτομία, το πείραμα, η πρωτοβουλία, η σύνδεση της μαθησιακής διεργασίας με εμπειρία και άλλα.

Συγκεφαλαιώνοντας ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να διακρίνεται από ταπεινοφροσύνη, μαχητική αγάπη, θάρρος, ανεκτικότητα, αποφασιστικότητα, ανυπόμονη υπομονή, χαρά ζωής, επιστημονική κατάρτιση και προετοιμασία, συνέπεια λόγων-έργων και διαρκή αξιολόγηση(Freire, 2006).

Στήριξη του σχεδιασμού της εναρκτήριας συνάντησης στις θεωρητικές προσεγγίσεις για τον τρόπο μάθησης των ενηλίκων

Ο σχεδιασμός της εναρκτήριας συνάντησης στηρίζεται σε θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με τον τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικοι. Πιο συγκεκριμένα, λοιπόν, το προφίλ του εκπαιδευτή που έχει το ρόλο του συντονιστή, και όχι του ανθρώπου που τα γνωρίζει όλα κάθετα, απόλυτα και με σιγουριά (Κεδράκα, 2009) στηρίζεται στις θεωρίες της ανδραγωγικής του Knowles και της προσωποκεντρικής θεωρίας του C. Rogers που σημειώνουν την «*ανάγκη και ικανότητα του ανθρώπου να αυτοκαθορίζεται*», «*την ανάγκη του για αυτοανάπτυξη*» (Κόκκος, 2005). Ο ρόλος του εκπαιδευτή-συντονιστή συμβάλλει στην ενεργητική μάθηση που ενισχύει την αυτενέργεια και πρωτοβουλία των συμμετεχόντων. Κατά προέκταση η εκπαίδευση ενηλίκων συνίσταται να διακρίνεται από βιωματική μάθηση, αποκαλυπτική-ευρετική και συνεργατική. Και ο Freire μιλά για εκπαιδευτή που δίνει εναύσματα και δε μεταβιβάζει κάθετες γνώσεις (Κόκκος, 2005). Ο Freire (1977α) θεωρεί εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενους ως *υποκείμενα* στη διεργασία της μάθησης. Ο εκπαιδευτής, λοιπόν, υιοθετεί το ρόλο του διευκολυντή που συντονίζει τη μαθησιακή διεργασία και δικαιώνεται ως εκπαιδευτής με την απελευθέρωση των ενηλίκων (Knowles, 1998).

Η προσπάθεια εμψύχωσης των ενηλίκων για συμμετοχή στην εναρκτήρια συνάντηση στηρίζεται, σύμφωνα με τον Jarvis, στην έννοια της ενδυνάμωσης των ενηλίκων που έχει ως σκοπό τη βελτίωση του ατόμου, όχι αναγκαστικά και την ανάληψη δράσης συλλογικής για κοινωνική αλλαγή, αλλά μέσω του προβληματισμού και της κριτικής στοχεύει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του ατόμου (Κουλαουζίδης, 2013).

Το γεγονός ότι ο σχεδιασμός της εναρκτήριας συνάντησης στηρίζεται στη συνεργατική μάθηση μεταξύ εκπαιδευτή και ενηλίκων και μεταξύ ενηλίκων στηρίζεται στις απόψεις του Brookfield (2007) που θεωρεί ότι:

«στην εκπαίδευση ενηλίκων οι άλλοι ενήλικοι λειτουργούν ως κριτικοί καθρέφτες που θα αναδείξουν τις παραδοχές μας για λογαριασμό μας και θα τις αντικατοπτρίσουν σ εμάς με έναν ανοικείο, εκπληκτικό και ενοχλητικό τρόπο.»

Στην ανδραγωγική και προσωποκεντρική θεωρία στηρίζεται και η αξιοποίηση των εμπειριών (βιωματική μάθηση) των εκπαιδευομένων. Οι ενήλικοι έχουν πλούτο εμπειριών αναφέρει η ανδραγωγική θεωρία, μαθαίνουν πολύ και ουσιαστικά μέσα από την πράξη υπογραμμίζει η προσωποκεντρική θεωρία. Την αξιοποίηση της εμπειρίας υποστηρίζει και ο Dewey προχωρώντας όμως λίγο περισσότερο και μιλώντας για άντληση νοήματος από την εμπειρία καθώς και ο Kolb που με τον κύκλο της μάθησης επισημαίνει το στοχασμό πάνω στις εμπειρίες με στόχο να προκύψει νέα δράση που θα προσφέρει στο άτομα καινούργια εναύσματα. Τέλος ο A. Rogers μιλά για αξιοποίηση όχι μόνο προσωπικών εμπειριών αλλά και των άλλων ατόμων της ομάδας (Κόκκος, 2005). Η βιωματική μάθηση έχει κυρίαρχη θέση σε όλους τους θεωρητικούς, καθώς πιστεύουν ότι οι ενήλικοι μαθαίνουν πιο εύκολα όταν η εκπαιδευτική διεργασία επιλύει ένα πρόβλημα ή ανταποκρίνεται σε μια ανάγκη (Jarvis, 2004).

Η αξιοποίηση των προσδοκιών και ανησυχιών των εκπαιδευομένων καθώς και η συμφωνία εκπαιδευτή – εκπαιδευομένων για τους τρόπους συνεργασίας τους στηρίζεται στην προσωποκεντρική θεωρία του Rogers που επισημαίνει ότι ουσιαστική μάθηση συντελείται όταν ο εκπαιδευόμενος καταλαβαίνει ότι το αντικείμενό της σχετίζεται με τις ανάγκες του καθώς και ότι η μάθηση διευκολύνεται όταν οι συμμετέχοντες συμβάλλουν στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διεργασίας (Κόκκος, 2005). Η συμμετοχή των ενηλίκων στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συμβολαίου, καθώς και το γεγονός ότι λαμβάνονται υπόψη για το περιεχόμενο του προγράμματος οι ανάγκες τους συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτονομίας και ανεξαρτησίας τους και οφείλεται στον εμψυχωτή εκπαιδευτή ενηλίκων (Jarvis, 2007α). Ο εκπαιδευτής αυτός υιοθετεί την Σωκρατική προσέγγιση της γνώσης (μαιευτική). Ο εκπαιδευτής οφείλει, σύμφωνα με τον Dewey, να κάνει προτάσεις για τη μαθησιακή διεργασία αλλά να είναι ανοιχτός και σε αντιπροτάσεις, ώστε η μαθησιακή διαδικασία να είναι αποτέλεσμα συνεργασίας και όχι τυραννικής επιβολής (Jarvis, 2004).

Επιπλέον, η χρήση του διαλόγου στην εναρκτήρια συνάντηση στηρίζεται στη θεωρία του κριτικού στοχασμού του Mezirow που προτείνει την ενθάρρυνση του διαλόγου στους ενηλίκους γιατί οδηγεί σε μια εκπαίδευση μαθητοκεντρική, ομαδική, αλληλοεπιδραστική που στοχεύει στην μελέτη και επίλυση ζητουμένων (Mezirow, 1997 b). Σύμφωνα με τον ίδιο, αυτού του είδους η εκπαίδευση ενθαρρύνει τον κριτικό στοχασμό και συμβάλλει στη μετασχηματίζουσα μάθηση των ενηλίκων (Λιντζέρης, 2007). Η επιδίωξη διαμόρφωσης στάσεων των ενηλίκων συνάδει με τον κριτικό στοχασμό και τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Οι ενήλικοι μέσα στις ομάδες έρχονται σε επαφή με τις εμπειρίες και τα βιώματά τους και αρχίζουν να εντοπίζουν ποιες από τις παραδοχές τους είναι δυσλειτουργικές και χρήζουν επαναξιολόγησης. Μετά από αυτό ενδέχεται να προκύψει αλλαγή των παραδοχών και ενδεχομένως και στάσεών τους (Mezirow, 2007).

Τέλος η συνάντηση αυτή στηρίζεται και στη συνθετική προσέγγιση του Jarvis που μιλά για ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε όλα τα επίπεδα και για εκπαιδευτικές τεχνικές που δε μεταφέρουν απλά γνώσεις αλλά είτε εμψυχώνουν τους εκπαιδευόμενους είτε τους επιτρέπουν να επεξεργάζονται τις γνώσεις που ήδη έχουν και να καταλήγουν σε νέες θέσεις. Σε αυτό συμβάλλει και η διαμόρφωση μαθησιακού

κλίματος στο οποίο συντελούν και οι ψυχολογικές και υλικές συνθήκες, δηλαδή η χωροταξία της αίθουσας (Κόκκος, 2005).

Συμπεράσματα

Προκύπτει, λοιπόν, από την παραπάνω μελέτη ότι η εναρκτήρια συνάντηση είναι ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα και την επιτυχή εξέλιξη του προγράμματος. Ο σχεδιασμός και η επίτευξη των στόχων της εξαρτάται από τον εκπαιδευτή ενηλίκων, τις ενεργητικές τεχνικές που θα χρησιμοποιήσει, τα εποπτικά μέσα και το σεβασμό που θα επιδείξει απέναντι στους εκπαιδευόμενους. Κοντολογίς ο εκπαιδευτής οφείλει να αποδεσμεύεται σταδιακά από τη μετωπική διδασκαλία και να αναζητά νέους τρόπους για να διεγείρει το ενδιαφέρον των ενηλίκων για μάθηση. Αυτό, βέβαια, προϋποθέτει από την πλευρά του εκπαιδευτή αγάπη για την εργασία του και σεβασμό της προσωπικότητας του ενηλίκου εκπαιδευομένου. Επίσης, ο εκπαιδευτής πρέπει να διακρίνεται από διάθεση διερεύνησης και εφαρμογής καινοτομιών. Δεν πρέπει βέβαια να παραγνωρίζεται και η σύνθεση της ομάδας των ενηλίκων, καθώς αυτή δεν είναι ομοιογενής αλλά αποτελείται από άτομα με διαφορετικές ανάγκες, προσδοκίες, τρόπο που μαθαίνουν, χρόνο που διαθέτουν για το συγκεκριμένο πρόγραμμα και στάση ζωής (Courau, 2000). Καλό θα ήταν να υπάρχει ένας ηλεκτρονικός χώρος, μια τράπεζα όπου οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα την εμπλούτιζαν συνεχώς με προτάσεις καινοτόμες για την εναρκτήρια συνάντηση.

Αναφορές

Αγγέλη, Α. (2004). *Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στην επίτευξη συμμετοχικού μαθησιακού κλίματος.* Διατίθεται στο δικτυακό τόπο: http://www.adulteduc.gr/001/pdfs/diatrives/aggeli.pdf?phpMyAdmin=IzNLY94N6L9IIuqEdeWoYPqSsG2&phpMyAdmin=db53c3e110bfbcb398c933c5b448fcb6 (10/05/2015)

Αντωνιάδου, Θ. (χχ). Σχεδιασμός-Οργάνωση Εναρκτήριας συνάντησης. Διατίθεται στο δικτυακό τόπο: http://www.adulteduc.gr/001/index.php?option=com_content&view=article&id=61&Itemid=64 (15/05/2015)

Βαλάκας, Γ. (χχ). Εκπαιδευτικά μέσα και εκπαιδευτικός χώρος. Διατίθεται στο δικτυακό τόπο: http://www.adulteduc.gr/001/pdfs/ekpaideutikes-texnikes/ekpaideftika_mesa_kai_ekpaideftikos_horos.pdf?phpMyAdmin=IzNLY94N6L9IIuqEdeWoYPqSsG2&phpMyAdmin=db53c3e110bfbcb398c933c5b448fcb6 (18/05/2015)

Βεργίδης, Δ. (2006). Το έργο, οι απόψεις και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών συνεχιζόμενης κατάρτισης. Στο: Α. Καψάλης& Α. Παπαδιαμάντης (επιμ). Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, τόμ. Α. Πάτρα: ΕΑΠ.

Brookfield, S. (2007). Η Μετασχηματίζουσα μάθηση ως κριτική της ιδεολογίας. Στο J. Mezirow και συνεργάτες, *Η μετασχηματίζουσα μάθηση.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γαλάνης, Γ.(1995). *(Επι)μόρφωση ενηλίκων μέθοδοι και παραδείγματα*. Αθήνα: Παπαζήση.

Courau, S. (2000). *Τα βασικά«εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cranton, P. (2007). Ατομικές διαφορές και μετασχηματίζουσα μάθηση. Στο J. Mezirow και συνεργάτες, *Η μετασχηματίζουσα μάθηση.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Freire, P. (1974). Conscientisation et revolution. Στο P. Freire, *Pedagogie des opprimes*. Paris: Maspero.

Freire, P. (1977 α). *Η αγωγή του καταπιεζομένου*. Αθήνα: Ράππας

Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Jarvis,P.(2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Jarvis, P. (2007α). Malcolm S.Knowles. Στο P. Jarvis (Επιμ.), *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουλαουζίδης, Γ. (2013). Η ενδυνάμωση ως μαθησιακό αποτέλεσμα στην εκπαίδευση ενηλίκων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων 29,* 3-9.

Κεδράκα, Α. (2009). *Εκπαιδευτές ενηλίκων στην Ελλάδα.* Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Knowles, M. (1998). *The adult learner*. Houston, TX: Gulf.

Κόκκος, Α. (2008). *Ο ρόλος, οι ικανότητες και οι στάσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων.* Διατίθεται στο δικτυακό τόπο:

http://www.adulteduc.gr/001/pdfs/alexiskokkos/rolos_ikanotites_staseis_ekp_en.pdf?phpMyAdmin=db53c3e110bfbcb398c933c5b448fcb6 (27/04/2015)
Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.* ΤΟΜΟΣ Α. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.
Κόκκος, Α. (1998). Τεχνικές εκπαίδευσης στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης & Χ. Ματραλής, (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων.* Τόμος Β (σελ. 187-240)). Πάτρα: ΕΑΠ.
Κόκκος, Α.,& Λιοναράκης, Α.(1998). *Ανοικτή κι εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων.* Τόμος. Β΄. Πάτρα: ΕΑΠ.
Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
Κόκκος, Α. (χχ). *Μεθοδολογία επιλογής και χρήσης των εκπαιδευτικών τεχνικών.* Διατίθεται στο διαδικτυακό τόπο: http://www.adulteduc.gr/001/pdfs/ekpaideutikes-texnikes/xrisitexnikon.pdf?phpMyAdmin=IzNLY94N6L9IIuqEdeWoYPqSsG2&phpMyAdmin=db53c3e110bfbcb398c933c5b448fcb6 (26/04/2015)
Μαυρογιώργος, Γ. (χχ). *Θεμελιώδεις αρχές για τη χρήση των εκπαιδευτικών τεχνικών: ένας άλλος δεκάλογος.* Διατίθεται στην ιστοσελίδα: http://www.adulteduc.gr/001/pdfs/ekpaideutikes-texnikes/maurogiorgos_texnikes.pdf?phpMyAdmin=IzNLY94N6L9IIuqEdeWoYPqSsG2&phpMyAdmin=db53c3e110bfbcb398c933c5b448fcb6 (25/04/2015)
Mezirow, J. (1997 b). Transformative Learning: Theory to Practice. Στο P, Cranton. (ed.) *Tranformative Learning in Action: Insights from Practice. New Directions for adult and Continuing Education.* San: Francisco: Jossey-Bass.
Mezirow, J. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
Mocker, D.W και Noble, E. (1981). Training part-time instructional staff. Στο S. Grabowski κ.α., *Preparing Educators of Adults.* San: Francisco: Jossey-Bass.
Noye, D., Piveteau J., (1999). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
Rogers, A. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΑΠΟΠΛΟΥΣ (Αρχές Προσήλωσης Όλων μας στην Ποιότητα Λειτουργίας και Οργάνωσης Υπηρετώντας τους Σκοπούς μας)

Πετρούλιας Απόστολος
Σμηναγός ε.α., Υπεύθυνος Λειτουργίας Εντευκτηρίου κερκυραϊκής κοινωνίας των πολιτών,
dikeoma1@gmail.com

Περίληψη

Ύπαρξη εκπαιδευτικών καινοτομιών και αξιολόγησή τους, όπως και προώθησή τους επωφελεία της κοινωνίας στο κοινωνικό χώρο αναφοράς και ενδιαφέροντος. Πεδίο εφαρμογής ο χώρος-τόπος βέλτιστης έκφρασης της εταιρικής κοινωνικής ευθύνης μεταξύ διοίκησης, αγοράς και κοινωνίας. Στη βάση της προσέγγισης «από κάτω προς τα πάνω (bottom- up)», κάθε διακριτός τόπος και η διαφορετική κοινωνία του, καταπιάνεται με τα θέματά του (της) και συγκροτεί το περιεχόμενο της επιτυχούς και επωφελούς διαχείρισής τους, με την εμπλοκή όλων ανεξαιρέτως των επί του τόπου.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση ενηλίκων, Διά βίου μάθηση

Εισαγωγή

Η παραγωγή-ύπαρξη καινοτομιών είναι το κατ' αρχή ζήτημα, ενώ η προώθηση (δι' αξιολόγησης) των καινοτομιών, είναι κατά το τίτλο-αντικείμενο του Συνεδρίου το κυρίαρχο ζητούμενο. Το κατ' αρχήν ζήτημα σχετίζεται με την ύπαρξη και διεκπεραίωση συγκεκριμένων πρωτοβουλιών, ενώ το κυρίαρχο ζητούμενο σχετίζεται με τη συστημική έφεση να είναι δεκτικό αλλαγών, ή να αποδέχεται καινοτομίες και υποκείμενο σ' αυτές να εξελίσσεται επωφελώς, σύμφωνα με τα της συστημικής επιστήμης της βιωσιμότητας. Καινοτομία επομένως αποτελεί και η καταγραφή-αποτίμηση της συστημικής ενδοτικότητας στη καινοτομία διαχρονικά, ακριβώς ώστε εδώ να ασχοληθώ-εισηγηθώ σχετικά. Αντικείμενο κατ' αυτό τον τρόπο είναι εδώ αφενός συγκεκριμένες καινοτομίες που από την έναρξη του 21ου αιώνα υπήρξαν προς αποφυγή της κρίσης αλλά δεν προωθήθηκαν, όπως και η 15ετής πλέον εξέλιξη αυτών των καινοτομιών που επιβάλλεται πια να προωθηθούν για την έξοδο από τη κρίση. Είναι σαφές ότι δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ιδιαίτερα ευφυές και συναφές προϊόν εκπαίδευσης-καλλιέργειας, το γεγονός μιας συνύπαρξης και της μη αποφυγής της κρίσης και της μη εξόδου από τη κρίση.

Μέχρι στιγμής είναι γνωστές η υπόσταση και λειτουργία της διοίκησης και η υπόσταση και λειτουργία της αγοράς, οι οποίες από την έναρξη του 21^{ου} αιώνα έγιναν πλήρως δυσδιάκριτες έως συνολικά συνυπάρχουσες και συνεργούσες. Ενώ λοιπόν διοίκηση και αγορά παρουσιάζονται ως «ένα και το αυτό», καμιά επί της ουσίας υπόσταση και λειτουργία της κοινωνίας δεν είναι γνωστή, ακριβώς ώστε να επιβάλλεται πια να καθοριστεί αυτή η διακριτή υπόσταση και λειτουργία της κοινωνίας, αναλαμβάνοντας το ρόλο της στο πλαίσιο της εταιρικής κοινωνικής ευθύνης με την διοίκηση και την αγορά. Πρωταρχικό της μέλημα είναι η συμβολή της στην επαναδιάκριση διά σαφών ορίων μεταξύ διοίκησης και αγοράς, ώστε καλά καθορισμένοι τρεις (3) πόλοι να συνεισφέρουν σε κάθε τόπο αναφοράς και ενδιαφέροντος για τη βέλτιστη έκφραση της εταιρικής κοινωνικής ευθύνης εκεί.

Συμβάλλουμε εδώ στην ανάδειξη περιεχομένου της συγκεκριμένης και πλήρως αναγκαίας πια υπόστασης και λειτουργίας της κοινωνίας. Εισάγουμε την επί της ουσίας και

επιτακτικά απαραίτητη ΕΚΕ (εταιρική κοινωνική ευθύνη) που διέπεται από συγκεκριμένο θεωρητικό μοντέλο λειτουργίας (Παπακωνσταντινίδης, 2009), το οποίο εντασσόμενο και παραπέμποντας στη θεωρία παιγνίων, αναδεικνύει τη περίπτωση όπου τρεις (3) παίκτες ισορροπούν βιώσιμα κερδίζοντας όλοι. Αποδεικνύουμε την ύπαρξη καινοτομιών και της εξέλιξής τους, όπως και την ανυπαρξία προώθησής τους.

Δένδρο εξέλιξης Καινοτομιών

Αναλαμβάνοντας το 1997 στη Θεσσαλονίκη να μελετήσω συστημικά το πλαίσιο των ακραίων οικοσυστημικών καταστάσεων (καινοτομικά εισηγμένος όρος) τ' αποτελέσματά τους και τα δεδομένα διαβίωσης εντός αυτών, (Πετρούλιας, 1998, 2003), γνώριζα ήδη ότι αυτές προέρχονται είτε από φυσικές καταστροφές (πλημμύρες, ξηρασίες, σεισμοί, κ.λπ.), είτε από καταστροφές που ήδη οργάνωνε και διεκπεραίωνε ο άνθρωπος (φούσκες κάθε μορφής, όπως πόλεις-αγορές εκατομμυρίων κατοίκων, κ.λπ.). Όλα βέβαια διαπλέκονταν και σαφώς οδηγούσαν σε συγκεκριμένο αποτέλεσμα, το περιεχόμενο του οποίου συγκροτούνταν από συντριπτικές βλάβες, στη παραγωγή μ' αποτέλεσμα φτωχοποίηση-ερημοποίηση, στην εργασία και την οικονομία ιδιαίτερα. Η συστημική μελέτη (Δεκλερής, 2005) κατέδειξε τη καθοριστική εμπλοκή της παιδείας-εκπαίδευσης σχετικά.

Το 1997 αναφορικά με τη Χώρα ήταν καθαρό στη βάση συγκεκριμένων επιστημονικών δεδομένων πρόβλεψης-πρόγνωσης, ότι όδευε σε κατάληξη-κατάσταση χρεοκοπίας που σε χρονική κλίμακα δεκαετίας επίκειτο, με κυρίαρχο χαρακτηριστικό της επερχόμενης χρεοκοπίας την ανεργία, σε συνέχεια των ψευδοαπασχολήσεων-ημιαπασχολήσεων-ετεροαπασχολήσεων και των άλλων συναφώς που εφαρμόζονταν, έως μιας συστημικής αργίας εν τέλει που οδηγεί πια μορφωμένους νέους σ' οικονομική μετανάστευση. Άμεσα επιβάλλονταν δραστικές επιλογές και ενέργειες, βασισμένες στη συστημική προσέγγιση και μέθοδο, που άσχετα αν υιοθετούμενες λάβαιναν χώρα, ήταν σαφές ότι δεν επρόκειτο να επικρατήσουν της αδράνειας του συστήματος-τέρατος.

Μ' όλες τις λύσεις παραγμένες στη Θεσσαλονίκη μέχρι το 2000 και τις απαντήσεις αντιστοίχως δοσμένες, είχε συγκροτηθεί ένα συνολικό πλαίσιο αντιμετώπισης των δυσμενών επιπτώσεων. Περιλαμβάνονταν εκεί συγκεκριμένου περιεχομένου παρεμβάσεις σε καθετί που μπορεί να επέμβει ο άνθρωπος και να διαμορφώσει, όπως το εκπαιδευτικό σύστημα. Η παιδεία-εκπαίδευση που καθ' όλη τη ζωή του υφίσταται εξελίσσοντας τον άνθρωπο, είτε ως καταστροφέα του πλανήτη και του εαυτού του, είτε ως δημιουργό της βιώσιμης εξέλιξης της συνύπαρξής τους. Αναδεικνύοντας την υπόσταση και λειτουργία της κοινωνίας με δομικό συστατικό της τον υπό διαρκή εκπαίδευση ενεργό πολίτη, συμφωνήθηκε ότι το 24ωρο του ενεργού πολίτη περιλαμβάνει τρία 8ωρα (ή περίπου σχετικά), ένα 8ωρο αμιγώς προσωπικού χρόνου, ένα αμιγώς επαγγελματικού χρόνου (είτε στη διοίκηση, είτε στην αγορά) και ένα ελεύθερου ή κοινωνικού χρόνου. Η δραστηριοποίηση διά του ελεύθερου ή κοινωνικού χρόνου συγκροτεί την υπόσταση της κοινωνίας και την λειτουργία της, που όσο πιο συλλογική είναι τόσο πιο αποτελεσματική καταγράφεται.

Από τον 20ο στον 21ο αιώνα

Οι περί την εκπαίδευση ενηλίκων προσεγγίσεις και λύσεις που μέχρι το 2000 στην Θεσσαλονίκη αναπτύχθηκαν, έγιναν αντικείμενο διαβούλευσης στη κοινωνία του Βόλου από το 2000, όπως και περιεχόμενο συζήτησης με το Γραφείο Διασύνδεσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας εκεί. Έλαβαν τη καινοτόμα μορφή των διεπαγγελματικών κύκλων κατάρτισης εθελοντικών ομάδων αλληλεγγύης, με συγκεκριμένο αντικείμενο και στόχευση έκαστος. Συγκροτήθηκαν πέντε (5) τέτοιοι κύκλοι των είκοσι (20) ωρών βιωματικής μάθησης έκαστος, που διεκπεραιώθηκαν στους χώρους του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Πεδίο Άρεως) κατά το 2001, έτος που εορτάστηκε παγκοσμίως και ως Διεθνές Έτος Εθελοντών. Διά του συγκερασμού περιεχομένου των πέντε (5) κύκλων μετά του περιεχομένου της εντός σχολικής κοινότητας δράσης υπό τον τίτλο «διακοινωνικό κάλεσμα επαναπροσέγγισης

ομαδικού αθλητισμού», συγκροτήθηκε το περιεχόμενο του διαπολιτισμικού κώδικα ενεργοποίησης εθελοντικών ομάδων αλληλεγγύης.

Ο 1ος κύκλος (1 έως 4-2-2001) μ' αντικείμενο τη «γνωριμία με την κοινωνική αλληλεγγύη» και 101 σελίδες πεπραγμένων-περιεχομένων-πρακτικών, συνιστά καινοτομία η οποία αν προωθούνταν τότε και εφαρμόζονταν, με μεγάλη βεβαιότητα θα είχε ήδη οδηγήσει σήμερα να μην παρουσιάζουμε την εικόνα μιας κοινωνικής συμπεριφοράς κατά την οποία «ό,τι συμβαίνει στη διπλανή μας οικία» καθίσταται γνωστό στις Αρχές και τη κοινωνία γενικότερα, αφού συμβεί «το ανεπιθύμητο» έως και «το μοιραίο» εκεί δίπλα μας. Η συγκεκριμένη καινοτομία διά της προώθησης και εφαρμογής της θα εγκαθιστούσε τη πρόληψη ως καθοριστική παράμετρο στη συμπεριφορά μας.

Ο 2ος κύκλος (15 έως 18-3-2001) μ' αντικείμενο τη «γνωριμία με την πολυπολιτισμική κοινωνία» και 76 σελίδες πεπραγμένων-περιεχομένων-πρακτικών, συνιστά καινοτομία η οποία αν προωθούνταν τότε και εφαρμόζονταν, με μεγάλη βεβαιότητα θα οδηγούσε σήμερα στο να μην γίνονταν επουδενί ανεκτή η αναζωπύρωση της ξενοφοβίας, του ρατσισμού και όλα τα δυσμενή και παρακμιακά που συνεπάγονται.

Ο 3ος κύκλος (26 έως 29-4-2001) μ' αντικείμενο τη «γνωριμία με την "ανέχεια" στην κοινωνία» και 59 σελίδες πεπραγμένων-περιεχομένων-πρακτικών, συνιστά καινοτομία η οποία αν προωθούνταν τότε και εφαρμόζονταν, με μεγάλη βεβαιότητα θα οδηγούσε σήμερα στο να γνωρίζουμε καλά, τι μας λείπει και σε τι υπολείπεται η κοινωνία μας (π.χ. βιώσιμες θέσεις εργασίας), ακριβώς ώστε ήδη κάθε κοινωνία να είχε ενσκήψει προς αναζήτηση των όσων χρειάζεται, που διά συγκεκριμένης προσέγγισης και μεθοδολογίας θα είχε ήδη εντοπίσει και αξιοποιήσει.

Ο 4ος κύκλος (7 έως 10-6-2001) μ' αντικείμενο τη «γνωριμία με την ανθρωπιστική προσέγγιση, με την πολιτική προστασία, με την επαγγελματική συνείδηση - 1» και 71 σελίδες πεπραγμένων-περιεχομένων-πρακτικών, συνιστά καινοτομία η οποία αν προωθούνταν τότε και εφαρμόζονταν, με μεγάλη βεβαιότητα θα οδηγούσε σήμερα να μην έχουμε φτάσει στο σημείο να ψηφίζουμε Νόμους αντιμετώπισης-καταπολέμησης ήδη δημιουργημένης και εκτεταμένης ανθρωπιστικής κρίσης.

Ο 5ος κύκλος (22 έως 25-11-2001) μ' αντικείμενο τη «γνωριμία με την ανθρωπιστική προσέγγιση, με την πολιτική προστασία, με την επαγγελματική συνείδηση - 2» και 92 σελίδες πεπραγμένων-περιεχομένων-πρακτικών, συνιστά καινοτομία η οποία αν προωθούνταν τότε και εφαρμόζονταν, με μεγάλη βεβαιότητα θα οδηγούσε σήμερα στην εξοικείωση της κοινωνίας μας και των κοινωνικών της συνόλων με την έννοια και το περιεχόμενο της αξιολόγησης κάθε μορφής και κάθε διαδικασίας. Η συγκεκριμένη καινοτομία διά της προώθησης και εφαρμογής της θα εγκαθιστούσε την αποδοχή της αποτελεσματικής και επωφελούς αξιολόγησης, ως καθοριστική παράμετρο στη συμπεριφορά μας.

Εκ παραλλήλου και ως εορτασμός του 2001 ως Διεθνούς Έτους Εθελοντών, έλαβε χώρα η καινοτόμα εκπαιδευτική δράση μ' αντικείμενο τον ομαδικό αθλητισμό και με την μορφή του διακοινωνικού καλέσματος επαναπροσέγγισής του. Οι εντός της σχολικής ζωής αυτή τη φορά συμμετέχοντες (και όχι μόνον ενήλικες όπως στους διεπαγγελματικούς κύκλους), εντρύφησαν διά καινοτόμου τρόπου στο ευ αγωνίζεσθε, όπως επίσης στη λειτουργία της συλλογικότητας και στην αποτελεσματικότητα δι' αυτής της λειτουργίας. Η συγκεκριμένη καινοτομία αν προωθούνταν τότε και εφαρμόζονταν, με μεγάλη βεβαιότητα θα οδηγούσε σήμερα να μην είναι ο ομαδικός αθλητισμός μια «πηγή κακών» για την κοινωνία μας, με την τόσο τεράστια πια συμβολή στην βαθιά κρίση που έχει επικρατήσει στο τόπο.

Ο διαπολιτισμικός κώδικας ως περιεχόμενο συγκερασμού των πέντε (5) κύκλων (εκτός των άλλων και ως εμπέδωση του ολυμπιακού πνεύματος στην κοινωνία ενόψει των τότε Ο.Α. 2004) και του καλέσματος σχετικά, με 251 σελίδες πεπραγμένων-περιεχομένων-πρακτικών, συνιστά καινοτομία η οποία αν προωθούνταν τότε και εφαρμόζονταν, με μεγάλη βεβαιότητα θα οδηγούσε σήμερα στη βιώσιμη ανάπτυξη της κοινωνικής οικονομίας και της λειτουργίας της υπέρ της Ε.Ε. (Ευρωπαϊκής Ένωσης), ώστε να μην έχει εμφανιστεί

και εμβαθυνθεί η κρίση των ημερών μας στη γηραιά ήπειρο. Δι' αποτίμησης των ασκήσεων βιωματικής μάθησης που εκτελέστηκαν από τους συμμετέχοντες και δι' ενδελεχούς διακρίβωσης των δεδομένων-προϊόντων-εξαγομένων αυτών των ασκήσεων, αναδείχθηκε το περιεχόμενο του κώδικα ενεργούς κινητοποίησης μιας κοινωνίας προς την κατεύθυνση επίτευξης βιώσιμης εξέλιξής της. Πρακτικές εφαρμογές όλων στο πεδίο, έλαβαν χώρα ενώπιον όλων στην ευρύτερη περιοχή της Μαγνησίας και αποτυπώθηκαν διά του τύπου ως περιεχόμενα συγκεκριμένων δημοσιευμάτων, τα οποία έχουν συγκροτήσει ιδιαίτερους τόμους πεπραγμένων-πρακτικών της περιόδου αναφοράς και ενδιαφέροντος ανάπτυξης και εισήγησης-εισαγωγής των συγκεκριμένων καινοτομιών. Επιβεβαιώθηκε τότε πλήρως εκτός των άλλων, η αναγκαιότητα εισαγωγής στην πράξη της ιδέας της κοινωνικής δικτύωσης αναφορικά με τα συγκεκριμένα και όχι μόνον, διά της σχεδίασης και υλοποίησης συναφούς εργαλείου.



Στα τέλη 2001 είχε κατά το προπεριγραφέντα τρόπο καινοτομικά δρομολογηθεί και βιωματικά εντοπιστεί, συγκεκριμένο υλικό και περιεχόμενο αξιολογημένου επαγγελματικού επανα-προσανατολισμού μέσα στη κοινωνία της Μαγνησίας και επ' ωφελεία της, διά της περιγραφής της υπόστασης του «εθελοντή» ως του ενεργού πολίτη μιας νέας καινοτόμας οντολογίας, που οφείλονταν να προωθηθεί και εφαρμοστεί προς αποφυγή της ακραίας οικοσυστημικής κατάστασης που επίκειτο. Η καινοτομία της συγκεκριμένης οντολογίας στη συνέχεια και στο ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δουλεύτηκε στη βάση του επιστημονικού πεδίου της πληροφορικής, μ' αποτέλεσμα εισαγωγικά να προκύψει η υπόσταση του συγκεκριμένου πολίτη, μέσα από εμπνευσμένη ενασχόληση του εξειδικευμένου πρωτεργάτη-συνεργάτη και φίλου της Μαγνησίας κ. Αδαμίδη Παναγιώτη, κατά το περιεχόμενο εδώ :

http://aetos.it.teithe.gr/~adamidis/Ptyx/Kasampalis_abs.html

Η εξέλιξη της καινοτόμας διαδικασίας με κέντρο αναφοράς τη κοινωνία του Βόλου περιελάμβανε πολλά περαιτέρω-συναφή παραγόμενα, ιδίως προφανώς και ιδιαιτέρως αναφορικά με τα περί βιώσιμης εργασίας και παραγωγής αντίστοιχων θέσεων εργασίας (όπως υπό τους τίτλους «Δημητριάδα Γη», «Πελλαία Γη», «Χασαία Γη»), μεταφερόμενη από αρχές 2005 στη Κέρκυρα. Εν τω μεταξύ από το 2004 η ιδέα της κοινωνικής δικτύωσης είχε υλοποιηθεί στην άλλη άκρη του Ατλαντικού, λαμβάνοντας τη διαδικτυακή της μορφή και εμφανιζόμενη ενώπιον όλων ως δυνατότητα επικοινωνίας ατόμων-προσώπων.

Από τόπο σε τόπο

Η εξέλιξη της καινοτομικής διαδικασίας και η συναφής διαβούλευση εντός της κοινωνίας της Κέρκυρας, συστημικά συνόψισε τα προαναφερθέντα στην ανάγκη ύπαρξης και

λειτουργίας συγκεκριμένης καινοτόμας θεσμικής-κοινωνικής δομής, αυτής του Εντευκτηρίου της κοινωνίας των πολιτών, στην αρχική έκφραση της οποίας δομής συνέβαλαν οι μεταπτυχιακοί φοιτητές και φοιτήτριες του Τμήματος Μετάφρασης & Διερμηνείας (εκ της πολυπολιτισμικής απαίτησης) του Ιονίου Πανεπιστημίου. Αναδείχθηκε κατ' αυτό τον τρόπο, η βέλτιστη ΕΚΕ (Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη) με την βέλτιστη (καινοτόμα) μορφή της, αυτής της συνευθύνης της διοίκησης (Δήμοι-ΟΤΑ, Κρατικές Υπηρεσίες, Πανεπιστήμια, Εκκλησίες, κ.λπ.), της αγοράς (Επιμελητήρια, Επαγγελματικές Οργανώσεις, Κερδοσκοπικές Εταιρίες, κ.λπ.) και της κοινωνίας (Εντευκτήριο και συγκροτούντες το συλλογικότητες πολιτών) σε κάθε τόπο. Συντάχθηκε πλήρες περιεχόμενο Πρότυπου Καινοτόμου Σχεδίου Ανάπτυξης για τη Κέρκυρα, (Πετρούλιας, 2007), ακριβώς εκ της ανάγκης να αποφευχθεί η ακραία οικοσυστημική κατάσταση, που φαίνονταν όλο και πιο κοντά στον ορίζοντα. Δια του Πρότυπου Καινοτόμου Σχεδίου Ανάπτυξης αναδείχθηκε το προς ενεργοποίηση λειτουργικό περιεχόμενο βιώσιμου συστήματος, της «άλλης Κέρκυρας» όπως εκτός των άλλων ενδεικτικά τη συγκροτούν οι πολίτες διά της ομάδας τους εδώ : https://www.facebook.com/groups/113655330186/

Στα τέλη 2008 είχε κατά το προπεριγραφέντα τρόπο καινοτομικά δρομολογηθεί και βιωματικά εντοπιστεί, συγκεκριμένο υλικό και περιεχόμενο αξιολογημένου επαγγελματικού επανα-προσανατολισμού μέσα στη κοινωνία της Κέρκυρας και επ' ωφελεία της. Εκ παραλλήλου με την εξελικτική ανάδειξη της θεσμικής δομής-καινοτομίας του Εντευκτηρίου της κοινωνίας των πολιτών, λάβαινε χώρα και προσπάθεια Συνταγματικής κατοχύρωσης της κοινωνίας των πολιτών και των φορέων-εκφραστών της. Τη συγκεκριμένη πανελλαδική διαδικασία συνόδευσε η δέσμευση (συγκεκριμένο κείμενο αρχών) από τους επιχειρούντες την, υπό το τίτλο ΑΠΟΠΛΟΥΣ (Αρχές Προσήλωσης Όλων μας στην Ποιότητα Λειτουργίας και Οργάνωσης Υπηρετώντας τους Σκοπούς μας), που αποτέλεσε και το τίτλο εβδομαδιαίου σεμιναρίου διά βίου μάθησης στο οποίο συμπεριλήφθησαν τα καθήκοντα του Εντευκτηρίου που μέσω δράσεων τις οποίες αναλαμβάνει, του αναλογεί να διεκπεραιώνει. Το Εντευκτήριο του κάθε τόπου σε κάθε τόπο, καταπιάνεται με τα θέματα αυτού του τόπου τα οποία μπορούν να εκληφθούν και ως τα συγκριτικά πλεονεκτήματά του. Στη βάση του ετήσιου κύκλου ζωής και εργασιών του κάθε τόπου, το Εντευκτήριό του συγκροτεί το ετήσιο καλεντάρι του, με τα θέματά του ως αντικείμενα των θεματικών εβδομάδων του. Στη θεσμική υλοποίηση και διεκπεραίωση του ετήσιου καλενταριού, όλοι και όλες έχουν προφανώς θέση και ρόλο, που τον αναλαμβάνουν και ποιοτικά δημιουργούν ημερήσια βιώματα (επτά (7) μαζί, το εβδομαδιαίο βίωμα), διά των οποίων προκύπτει η βιομηχανία βιωμάτων του τόπου, στην οποία καλούνται να συμμετέχουν ή και να παρακολουθήσουν όλοι ανά τον κόσμο διά της κοινωνικής αρχής-αξίας της φιλοξενίας. Μια εκπαιδευτική δηλαδή διαδικασία περί την αποτελεσματική και επωφελή συνύπαρξη-συμβίωση, με πλήρη κινητοποίηση όλων των παραγωγικών δυνάμεων της κοινωνίας αναφοράς και ενδιαφέροντος, προς τη κατεύθυνση της δημιουργίας πολιτισμού, αλλά και ανταγωνιστικά μοναδικού δηλαδή ασυναγώνιστου στον ανταγωνισμό προϊόντος.

Το 2009 εορτάστηκε ως Ευρωπαϊκό Έτος για την Δημιουργικότητα και την Καινοτομία :



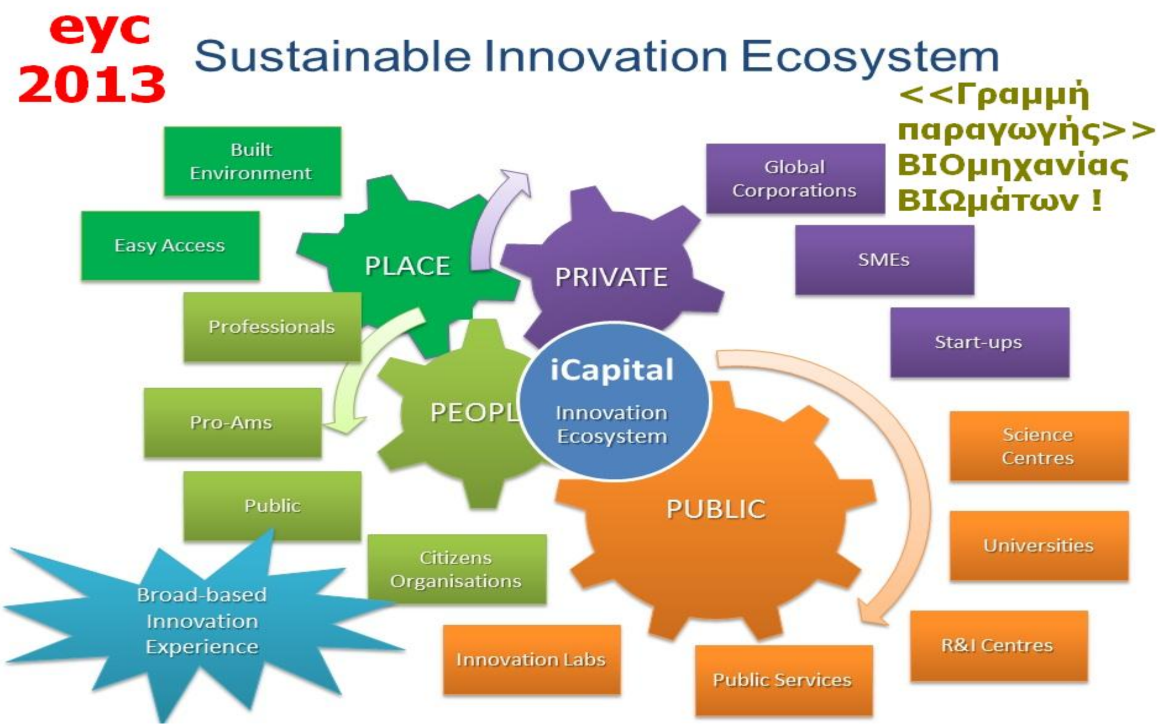
Η Νομαρχία Κέρκυρας υιοθέτησε το συνολικό σκεπτικό και το υπέβαλλε αρμοδίως προς έγκριση-υλοποίηση, ως εβδομαδιαίο σεμινάριο διά βίου μάθησης GRUNDTVIG «“APOPLOUS” Self-commitment», που εγκρίθηκε και έλαβε χώρα από 28 Σεπτεμβρίου έως 4 Οκτωβρίου 2009 με συμμετοχή ευρωπαίων πολιτών από 11 χώρες της Ε.Ε. Οι συμμετέχοντες στο σεμινάριο πολίτες δημιούργησαν στην ιστοσελίδα κοινωνικής δικτύωσης την ομάδα εδώ : https://www.facebook.com/groups/128793592481/

Το εβδομαδιαίο σεμινάριο διά βίου μάθησης μ' αντικείμενο την «αυτοδέσμευση» των πολιτών στην κοινωνία τους και στη λειτουργία της κοινωνίας των πολιτών του τόπου τους, με 212 σελίδες πεπραγμένων-περιεχομένων-πρακτικών, συνιστά καινοτομία η οποία αν προωθούνταν τότε και εφαρμόζονταν, με μεγάλη βεβαιότητα θα οδηγούσε σήμερα στο να έχει σε πλήρη ανάπτυξη κάθε ευρωπαϊκός τόπος, το νέο βιώσιμο μοντέλο αναστροφής της γνωστής αγοραίας πορείας προς την υπανάπτυξη και την υποκουλτούρα.

Όλη η προπεριγραφείσα εξελικτική διαδικασία διαβούλευσης και δραστηριοποίησης στη βάση των κοινωνιών, επηρέαζε(ζει) εν συνόλω τους συμμετέχοντες πολίτες που είναι και επαγγελματίες (λειτουργοί κατά περίπτωση), όχι μόνον αναφορικά με τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου του 24ωρου τους, αλλά αναφορικά και με αντίστοιχο επαγγελματικό τους χρόνο, όπως ακριβώς συνέβη και μ' εκπαιδευτικούς. Δέκα (10) χρόνια μετά το 2001 που εορτάσθηκε ως Διεθνές Έτος Εθελοντών, το 2011 εορτάστηκε ως Ευρωπαϊκό Έτος Εθελοντισμού. Ως συνεπακόλουθο την Άνοιξη του 2011 και ως γνωριμία με την καινοτομία, η Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ιονίων Νήσων διοργάνωσε και διεκπεραίωσε στην Κέρκυρα την εκπαιδευτική διαδικασία των 11 θεματικών εβδομάδων, που είχαν ως αντικείμενο θέματα της Κέρκυρας, τα οποία όμως πάντα έχουν γενικότερο και ευρύτερο εκπαιδευτικό ενδιαφέρον. Η Κερκυραϊκή εκπαιδευτική κοινότητα και όχι μόνον συμμετείχε διαβιώνοντας μια διαφορετική Άνοιξη ενός σχολικού έτους (το πρόγραμμα εδώ : http://10dim-kerkyr.ker.sch.gr/arxikh/ekp_ebd.pdf). Περαιτέρω και συναφώς αναφορικά

με τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, διευθύντρια δημοτικού σχολείου Κέρκυρας, παρουσίασε στη Πάτρα και στο 16ο διεθνές συνέδριο (τέλη Ιουνίου 2013, το πρόγραμμα εδώ : http://www.inpatra.gr/kedek/June_2013.pdf?sr=2) για την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, το τρόπο που αντιλαμβάνεται πια ότι οφείλει να λειτουργεί η σχολική μονάδα και η ίδια να διευθύνει την σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, κ.λπ.) για την οποία είναι υπόλογη.

Η Ε.Ε. έκανε την πρώτη προσπάθεια και απεικόνισε το «δίδυμο» άνθρωποι-τόπος (people-place) κατά το 2013 που εορτάστηκε ως Ευρωπαϊκό Έτος Πολιτών, αναπαριστώντας δηλαδή σ' εικόνα το από το 2009 εισηγμένο πανευρωπαϊκά Εντευκτήριό μας, αναδεικνύοντας την διάταξη-γραμμή παραγωγής της από τη παρούσα εισαγόμενης ΕΚΕ σ' ένα τόπο.



Η εξέλιξη της καινοτόμας διαδικασίας και η συναφής διαβούλευση εντός της κοινωνίας και των διακριτών κοινωνικών συνόλων που τη συγκροτούν, είναι πλέον στο σημείο κατά το οποίο πλήρως επιχειρηματολογημένα πρεσβεύεται, ότι οι τόποι μπορούν κατά τα προαναφερθέντα να αποκτήσουν συγκεκριμένη ταυτότητα και προσωπικότητα και κατ' αυτό τον τρόπο να υπάρξει η κοινωνική δικτύωσή τους, κατ' αναλογία της γνωστής και διαδεδομένης-εκτεταμένης κοινωνικής δικτύωσης των φυσικών προσώπων. Τόποι διαμορφωμένοι από πολίτες και όχι από πωλητές και πελάτες, μέσα από τα Εντευκτήρια των κοινωνιών των πολιτών τους, αποκτούν τη ταυτότητα-ιδιοπροσωπεία τους διά της οποίας κοινωνικά δικτυώνονται. Η Ε.Ε. άρχισε δειλά να διακρίνει-ξεχωρίζει το ιδιωτικό-αγοραίο και να το οριοθετεί ως ακριβώς αυτό που είναι : κερδοσκοπικό, απάνθρωπο και εν τέλει διεπόμενο από τους κανόνες της θνησιμότητας.

Συμπεράσματα

Μια 15ετής πορεία και εξέλιξη διά πλήθους ντοκουμέντων εξιστορήθηκε, αναδεικνύοντας σύνολο δεδομένων εκπαιδευτικής καινοτομίας που με πηγή την κοινωνία παρήχθηκαν. Διαπιστώνεται ότι ακριβώς λόγω της κοινωνικής προέλευσης και υπόστασής τους δεν προωθήθηκαν και δεν εφαρμόστηκαν, την ίδια ώρα που με μεγάλη βεβαιότητα μπορεί κάποιος να ισχυριστεί ότι θα προωθούνταν και θα εφαρμόζονταν, αν είχαν προέλευση πολιτική-κομματική και αγοραίες προεκτάσεις άμεσου οφέλους κατά τα γνωστά και βιωμένα. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι οι εκ της κοινωνίας καινοτομίες, εκπαιδευτικές

και όχι μόνον, δεν ευεργετούν την άσκηση πολιτικής ή και την αγορά εργασίας, απλά στα πρώτα 15 χρόνια του 21ου αιώνα έχει επιλεγεί πολιτικά ν' ακολουθηθεί η πορεία της παρακμής, διά της εκ παραλλήλου περιθωριοποίησης των συστατικών που συγκροτούν τη πορεία προς την ακμή.

Επί 15 χρόνια ορίζαμε κοινωνικά και όσο πιο αναλυτικά γίνεται και εν τέλει οριστικά ορίσαμε, τι είναι «έξυπνη εξειδίκευση» και περί τίνος ακριβώς πρόκειται, με την Ε.Ε. να υιοθετεί και ν' έρχεται τώρα και να μιλάει διά του ΣΕΣ (Σύμφωνο Εταιρικής Σχέσης-Συνεργασίας) περί «έξυπνης εξειδίκευσης». Προφανώς εννοεί ό,τι έχουμε κοινωνικά πλήρως ορίσει και εδώ προπεριγράψει, εκτός και αν αναφέρεται σ' αποκλειστικά αγοραία εταιρική σχέση και έξυπνη εξειδίκευση στην υπηρεσία της, οπότε και πλήρως ανησυχητικά εξακολουθεί να πορεύεται στο ίδιο-γνωστό μονοπάτι της παρακμής.

Εν τέλει, σε πλήρη ανάπτυξη και άνθηση είναι το δέντρο της εξέλιξης των καινοτομιών, απαιτώντας την αντίστοιχη ύπαρξη δένδρου εξέλιξης περί την αξιολόγηση, προώθηση και εφαρμογή των καινοτομιών.

Αναφορές

Δεκλερής, Μ., (2005). *Εισαγωγή στη βιώσιμη πολιτεία,* Αθήνα, Βιώσιμος κόσμος

Παπακωνσταντινίδης, Λ., (2009). *Κοινωνική Αειφόρος Ανάπτυξη - Μεθοδολογία,* Αθήνα, Ίων

Πετρούλιας, Α., (Σεπτέμβριος 1998). *Οι κοινωνίες των Δήμων, ως ΟΙΚΟσύστημα, στο κατώφλι του 21ου αιώνα,* Εφημερίδα ΘΕΣΣΑΛΙΑ

Πετρούλιας, Α., (Μάιος 2003). *Περιβαλλοντικοί τύποι καιρού & ακραίες οικοσυστημικές καταστάσεις,* Θεσσαλονίκη

Πετρούλιας, Α., (Ιανουάριος 2007). *Πρότυπο Καινοτόμο Σχέδιο Ανάπτυξης,* Κέρκυρα

Ο ρόλος της επικοινωνίας και των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Παπαδοπούλου Αναστασία
δασκάλα, M.Ed. στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση
siomos@sch.gr

Περίληψη

Στην εκπαίδευση ενηλίκων η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) κερδίζει ολοένα και περισσότερους συμμετέχοντες. Η συνδυαστική μέθοδος μάθησης (blended learning) στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση περιλαμβάνει και την ύπαρξη Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων (ΟΣΣ) μεταξύ του Καθηγητή-Συμβούλου (ΚΣ) και των φοιτητών. Ο προβληματισμός σχετικά με τους λόγους ύπαρξης των ΟΣΣ, μας οδηγεί στην έρευνα του τρόπου με τον οποίον υποστηρίζεται ο εκπαιδευόμενος στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ώστε να αντεπεξέλθει με επιτυχία στις σπουδές του. Στο πλαίσιο αυτό η επικοινωνία του ΚΣ με τους εκπαιδευόμενους σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης από απόσταση παίζει επίσης καθοριστικό ρόλο στη διεργασία μάθησης και στην πορεία των σπουδών. Στην παρούσα εισήγηση μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας κάνουμε αναφορά στην ανάγκη ύπαρξης των ΟΣΣ και στη σπουδαιότητα της επικοινωνίας του ΚΣ με τους φοιτητές.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ΟΣΣ, επικοινωνία

Εισαγωγή

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιλέγεται από πολλούς ενήλικες, επειδή εξυπηρετεί τις ανάγκες τους και αποδεικνύεται ως η πιο κατάλληλη επιλογή για σπουδές εξαιτίας των ιδιαίτερων συνθηκών της ζωής των ενηλίκων (Noye & Piveteau, 1999; Race, 1999).

Ο συνδυασμός της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τις ΟΣΣ είναι ένα από τα μοντέλα εφαρμογής της εξΑΕς, που σκοπό έχει τη γνωστική, συναισθηματική και πρακτική υποστήριξη των εκπαιδευομένων (Carnwell, 2000; Tait, 2000). Ενδιαφέρον αντικείμενο μελέτης αποτελεί η διερεύνηση των συνεπειών της μη ύπαρξης των ΟΣΣ στην εξΑΕ, ώστε να μπορέσει κάποιος με σιγουριά να συνηγορήσει υπέρ των ΟΣΣ.

Ακόμη εξαιτίας της απόστασης του ΚΣ από τον εκπαιδευόμενο, ο ρόλος της μεταξύ τους επικοινωνίας αλλά και με τους άλλους συνεκπαιδευόμενους καθίσταται αποφασιστικής σημασίας για τη συνέχιση και την ολοκλήρωση των σπουδών.

Στόχοι της παρούσας μελέτης λοιπόν είναι η μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης αναζήτηση: α) της αναγκαιότητας ύπαρξης των ΟΣΣ στην εξΑΕ και β) του ρόλου της επικοινωνίας του ΚΣ με τους εκπαιδευόμενους στην επιτυχή έκβαση των σπουδών τους.

Οι Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις στην εξΑΕ

Τα μοντέλα εφαρμογής της εξΑΕς είναι πολλά (διαδικτυακή, μικτή μάθηση κ.ά). Κάποια συστήματα δεν περιλαμβάνουν τις ΟΣΣ (Λιοναράκης, 2009). Ο Keegan, ένας από τους θεμελιωτές της εξΑΕς, (όπ. αναφ. στο Holmberg,1995,σ.5) δίνει τη δυνατότητα ορισμένων συναντήσεων για λόγους διδακτικούς ή κοινωνικοποίησης. Ωστόσο οι ΟΣΣ είναι απαραίτητες για την επιτυχία της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας (Race, 1999). Ο προβληματισμός γύρω από το ερώτημα: τι λείπει από την εξΑΕ, αν δεν υπάρχουν ΟΣΣ, θα οδηγούσε σε σκέψεις, όπως οι παρακάτω.

Αρχικά κάθε πρόγραμμα εξΑΕς στηρίζεται στο σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός συστήματος υποστήριξης προς τους εκπαιδευόμενους (Τζουτζά, 2010), αφού σε ένα τέτοιο πρόγραμμα, σε αντίθεση με τη συμβατική εκπαίδευση, η μάθηση συντελείται

ανεξάρτητα από τη διδασκαλία (Keegan, 2001) και στηρίζεται στην ατομική προσπάθεια και ευθύνη του εκπαιδευόμενου (Λιοναράκης, 2009; Race, 2001). Στόχος της εξΑΕς είναι να κάνει τον εκπαιδευόμενο όσο γίνεται περισσότερο ανεξάρτητο και επιτυχημένο στις σπουδές του (Βασιλού-Παπαγεωργίου & Βασάλα, 2005; McLoughlin, 2002).

Ειδικότερα οι ΟΣΣ μπορούν να υποστηρίξουν τους εκπαιδευόμενους: α) *γνωστικά*, παρέχοντας βοήθεια στην κατάκτηση του εκπαιδευτικού υλικού β) *συναισθηματικά*, ενισχύοντας την αυτοεκτίμησή τους μέσα από κατάλληλο μαθησιακό κλίμα (Carnweell, 2000; Tait, 2000) και γ) *πρακτικά*, παρέχοντας κάθε είδους πρακτική βοήθεια (Carnweell, 2000) ή παρέχοντας τη *συστημική* υποστήριξη, την αποτελεσματική δηλαδή πληροφόρηση από τις διοικητικές υπηρεσίες (Tait, 2000).

Έρευνες αποτυπώνουν το υψηλό ποσοστό παρακολούθησης των ΟΣΣ από τους φοιτητές, αν και είναι προαιρετικές, καθώς επιζητούν την υποστήριξη μέσα απ' αυτές (Fung & Carr, 2000; Λιοναράκης, 2009). Αλλά και από τα αποτελέσματα ερευνών σχετικά με τους λόγους μη παρακολούθησης των ΟΣΣ φαίνεται ότι αυτή οφείλεται σε προσωπικούς λόγους και όχι στην αντίληψη των φοιτητών ότι οι ΟΣΣ δεν προσφέρουν στην υποστήριξη των σπουδών τους (Αγιομυργιαννάκης κ.α., 2005; Τζουτζά, 2010).

Δεύτερον, βασικός στόχος ενός προγράμματος εκπαίδευσης από απόσταση είναι η κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευομένων. Έρευνες στην Ελλάδα (Βασάλα, 2003; Κουστουράκης κ.α., 2003; Κωνσταντοπούλου κ.α., 2013; Λοϊζίδου- Χατζηθεοδούλου κ.α., 2001), αλλά και σχετικές αναφορές στην αγγλική βιβλιογραφία (Morgan & Morris, 1994; Naylor et al., 1990), δείχνουν ότι οι περισσότεροι φοιτητές εκτιμούν θετικά τις ΟΣΣ και τη συμβολή τους στη συνέχιση των σπουδών τους και στην κάλυψη των αναγκών τους.

Το σημαντικότερο όμως είναι ότι οι ΟΣΣ βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να αντιληφθούν κριτικά τις αιτίες από τις οποίες προέκυψαν οι ανάγκες τους. Η στοιχειοθέτηση επομένως του αντικειμενικού σκοπού μιας ΟΣΣ πρέπει πρώτα απ' όλα να επιδιώκει την «τερματική συμπεριφορά» των σπουδαστών και μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους (Σιακοβέλη, 2011, σ.106).

Εκτός βέβαια από τις ατομικές ανάγκες του εκπαιδευόμενου, υπάρχουν και οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων ως ομάδας, οι οποίες είναι διαφορετικές από τις ανάγκες του καθένα ξεχωριστά (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998). Θεωρίες μάθησης των ενηλίκων, όπως του κοινωνικού εποικοδομισμού, σύμφωνα με την οποία το άτομο μαθαίνει, όταν βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με το ανθρώπινο περιβάλλον (όπ.π.,σ.21; Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010), μπορούν να εξηγήσουν τη συμβολή της δυναμικής συνεχούς αλληλεπίδρασης της ομάδας (ΚΣ, συμφοιτητές) στη μάθηση των ενηλίκων (Jaques, 2004; Τσιμπουκλή, 2009). Θα λέγαμε πως οι ΟΣΣ «αποτελούν διαδραστικά πολυεργαλεία μάθησης» που επιβεβαιώνουν την κοινωνική της φύση και υποστηρίζουν τις στρατηγικές της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης (Νικολάκη κ.α., 2013, σ.176).

Πιο συγκεκριμένα στις ΟΣΣ έχουμε τα πλεονεκτήματα της εργασίας σε ομάδες: πολλά μαθησιακά ερεθίσματα, αξιοποίηση του δυναμικού κάθε μέλους, ενίσχυση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, κλίμα συνεργασίας στις ΟΣΣ (Βαϊκούση κ.α., 1999; Κουστουράκης κ.α., 2003), αλλά και στα ενδιάμεσα διαστήματα μεταξύ 2 ΟΣΣ (Βασάλα, 2003), περισσότερες ποιοτικότερες λύσεις και απόψεις (Κόκκος κ.α., 1998).

Αρκετοί εκπαιδευόμενοι νιώθουν απομονωμένοι (Race, 1999) από τον ΚΣ και τους συμφοιτητές στην από απόσταση εκπαίδευση. Οι ΟΣΣ καλύπτουν τα κενά που δημιουργούνται λόγω της απόστασης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2006; Rowntree, 1992). Είναι σαφές ότι η παρουσία των άλλων έχει θετικές κοινωνικές και ψυχολογικές συνέπειες (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998).

Τρίτον, ο τρόπος μάθησης των εκπαιδευομένων ποικίλλει και επηρεάζει το αποτέλεσμα της εξΑΕς, στην οποία η μάθηση είναι εξατομικευμένη (Rogers, 1999). Για να καλυφθεί το μεγάλο φάσμα τρόπων μάθησης, οφείλουμε να παρέχουμε την υποστήριξη που χρειάζεται ο κάθε εκπαιδευόμενος για την επιτυχημένη ολοκλήρωση των σπουδών του (Βασιλού-Παπαγεωργίου & Βασάλα, 2005; Rowntree, 1992), αφού οι περισσότεροι δεν μπορούν να διαχειριστούν μόνοι τους το εκπαιδευτικό υλικό (Αθανασούλα-Ρέππα, 2006; Mills & Tait, 1996). Άλλωστε σκοπός μιας ΟΣΣ σε πρόγραμμα για ενήλικες στην εξΑΕ, στους οποίους κατά κύριο λόγο απευθύνεται, είναι να αποκτήσει ο φοιτητής αυτονομία στη μαθησιακή διεργασία σε θέματα ακαδημαϊκού περιεχομένου (Βεργίδης κ.α., 1998,1999; Mishra, 2005) ή η υποστήριξη του προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης (Λιοναράκης, 2001).

Τέταρτον, ο εκπαιδευόμενος έχει ανάγκη από την «πρόσωπο με πρόσωπο» επικοινωνία καθώς στις ΟΣΣ λύνονται κυρίως θέματα που χρειάζονται την απευθείας διδασκαλία, τις ανθρώπινες ικανότητες (Race, 1999), την ανθρώπινη επικοινωνία. Αντικείμενο των ΟΣΣ μπορεί να είναι ερωτήματα πάνω σε πρακτικά ζητήματα (οργάνωσης σπουδών), απορίες σχετικές με τη μελέτη, προετοιμασία για τις ΓΕ, επεξεργασία όσων μελέτησαν οι εκπαιδευόμενοι ανάμεσα στις ΟΣΣ (όπ.π), παρουσίαση της εργασίας τους, πρακτικές ασκήσεις που συμβάλλουν στην κατανόηση του εκπαιδευτικού υλικού (Λιοναράκης, 2009).

Στις ΟΣΣ ο καθηγητής σύμβουλος φροντίζοντας περισσότερο τη διεργασία και με επίκεντρο τον εκπαιδευόμενο (Αποστολίδου, 2003) χρησιμοποιεί ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές που εμπλέκουν τους εκπαιδευόμενους στη μάθησή τους (Courau, 2000; Jarvis, 2004; Πολέμη-Τοδούλου, 2005). Η ενεργοποίηση τους οδηγεί σε αποτελεσματική μάθηση (Κόκκος κ.α., 1998). Αυτό εξηγεί και τα συμπεράσματα ερευνών που καταδεικνύουν ότι οι φοιτητές ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για την εφαρμογή τέτοιων τεχνικών (Fung & Carr, 2000; Τζουτζά, 2010).

Πέμπτον οι ΟΣΣ αποτελούν το μέσο της αυθεντικής και ολοκληρωμένης επικοινωνίας μεταξύ του ΚΣ και των εκπαιδευομένων (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998). Η διεργασία της επικοινωνίας περιλαμβάνει την ανταλλαγή λεκτικών και μη μηνυμάτων. Ο τόνος της φωνής, ο αυθορμητισμός της έκφρασης, η έκφραση των συναισθημάτων, η γλώσσα του σώματος, το πλαίσιο της επικοινωνίας (χώρος, χρόνος, συνθήκες κ.ά.) καθιστούν την επικοινωνία στις ΟΣΣ άμεση και πλήρη (Κόκκος, κ.α., 1998) αποφεύγοντας τον κίνδυνο των παρανοήσεων, και τα πλεονεκτήματά της για τη μάθηση μοναδικά (Καριπίδης, 2008; Keegan, 2001).

Οι εκπαιδευόμενοι στις ΟΣΣ μέσω της αμεσότητας της επικοινωνίας που προσφέρουν (Κωνσταντοπούλου κ.α., 2013), ανταλλάσουν εμπειρίες και απόψεις, μοιράζονται τις ανησυχίες τους, συγκρίνουν την απόδοσή τους με αυτήν των άλλων εκπαιδευόμενων (Race, 1999) και απελευθερώνουν τα συναισθήματά τους (Rogers, 1999). Οι συναντήσεις είναι πάνω απ' όλα επικοινωνία και ως επικοινωνία είναι μια διεργασία σύνθετη, δυναμική και εμπεριέχει πλήθος αλληλεπιδρώντων στοιχείων (Σιακοβέλη, 2011, σ.133-134). Από έρευνες (Τζουτζά, 2010) έχει φανεί ότι η επιθυμία της επικοινωνίας και της συνεργασίας κατά τις ΟΣΣ είναι έντονη και στους φοιτητές.

Οι ΟΣΣ προσφέρουν την ευκαιρία στον ΚΣ να εμπνεύσει την εμπιστοσύνη προς το πρόσωπό του (Κόκκος, 1998). Ακόμη αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευομένων θετικά συναισθήματα, όπως αλληλεγγύη, αλληλοσεβασμός, αυτοεκτίμηση (Ε.Α.Π., 2013). Ο ΚΣ προσφέρει στον εκπαιδευόμενο ενθάρρυνση, εμψύχωση, ενίσχυση του ενδιαφέροντος και των κινήτρων του αυξάνοντας την υπευθυνότητά του, για να συνεχίσει την προσπάθεια (Holmberg, 2002; Mishra, 2005), παρά τις δυσκολίες, με παράλληλη ενίσχυση όσων έχουν μειωμένη απόδοση (Κόκκος κ.α., 1998).

Ειδικά η πρώτη ΟΣΣ είναι κρίσιμη για την επικοινωνία του ΚΣ με τους εκπαιδευόμενους και για τη μελλοντική επιτυχημένη πορεία της μαθησιακής διεργασίας (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998). Στόχος της είναι η αλληλογνωριμία των συμμετεχόντων και η δημιουργία θετικού κλίματος στην ομάδα (Παπαευθυμίου-Λύτρα, 2001). Στη συνάντηση αυτή σκόπιμο είναι για την ενεργητική συμμετοχή του εκπαιδευόμενου, να διαμορφωθεί το *«εκπαιδευτικό συμβόλαιο»* (Τζουτζά, 2010) για τον τρόπο οργάνωσης των σπουδών στα πλαίσια της Θ.Ε. Έτσι ο εκπαιδευόμενος συνεισφέρει στον καθορισμό της μαθησιακής του πορείας (Νικολάκη κ.α., 2013).

Η σπουδαιότητα της επικοινωνίας του ΚΣ με τους εκπαιδευόμενους

«Αυτό το οποίο έχει κυρίως ανάγκη ο εκπαιδευόμενος είναι να μπορεί να έχει γρήγορη, αποτελεσματική και ατομική βοήθεια και καθοδήγηση από τον εκπαιδευτή, όποτε τη χρειαστεί» (Βεργίδης κ.α.,1998,1999,σ.42). Η εξΑΕ στηρίζεται σε ειδικά σχεδιασμένο υλικό και *στην* επικοινωνία του εκπαιδευομένου με τον ΚΣ (Rowntree, 1998), που καλύπτει την παραπάνω ανάγκη του εκπαιδευόμενου. Ο ΚΣ είναι αυτός που παρεμβαίνει μεταξύ του διδασκόμενου, του εκπαιδευτικού υλικού και του ιδρύματος της εξΑΕς (Τζουτζά, 2010).

Για την ακρίβεια ο ΚΣ αναλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος της υποστήριξης του διδασκόμενου στην εξΑΕ (Mishra, 2005). Σκοπός της επικοινωνίας τους είναι (Βεργίδης κ.α., 1998,1999,σ.57-58): α) η υποστήριξη του διδασκόμενου γνωστικά, η καθοδήγησή του, η επίλυση αποριών, γιατί όσο καλά και αν είναι σχεδιασμένο το εκπαιδευτικό υλικό, ο διδασκόμενος θα χρειαστεί τη βοήθεια του ΚΣ (Holmberg, 1995; Rowntree, 1998) β) η αξιολόγηση του διδασκόμενου μέσω των γραπτών του εργασιών, προσφέροντας αποτελεσματική ανατροφοδότηση στο διδασκόμενο με συμβουλές και καθοδήγηση (Race, 2001) γ)(αυτή είναι και η σημαντικότερη δραστηριότητα του ΚΣ) η ενθάρρυνση, η εμψύχωση και η εξατομικευμένη συμβουλευτική - με βάση τις προσωπικές και κοινωνικές ανάγκες- υποστήριξη του εκπαιδευόμενου (Κόκκος, 2001), ενισχύοντας τα κίνητρα για τη συνέχιση των σπουδών του και τις μαθησιακές του δυνατότητες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2006; Βασιλού –Παπαγεωργίου, 2001).

Έτσι εξηγείται και η έννοια του «καθηγητή Συμβούλου». Καθηγητής (tutor), ο διδάσκων και Σύμβουλος (mentor), αυτός που καθοδηγεί, εμψυχώνει ή αλλιώς είναι αυτός που υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο σε ακαδημαϊκό και σε μη ακαδημαϊκό επίπεδο (Simpson, 2002).

Ειδικότερα στην ΑεξΑΕ πηγαίνουν άτομα κατά κανόνα ενήλικα, που έχουν πολλές παράλληλες υποχρεώσεις, έλλειψη χρόνου, φοβίες, αναστολές, ερωτηματικά (Race, 1999), που τα αποθαρρύνουν δημιουργώντας συναισθήματα άμυνας ή παραίτησης (Κόκκος, 2001). Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος έχει συχνά «μια εύθραυστη σχέση με τις σπουδές του» (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998, σ.250) και χρειάζεται περισσότερο την εμψύχωση του ΚΣ (Holmberg, 2002). Θέλει να αισθάνεται ότι ο ΚΣ είναι εκεί, για να τον υποστηρίξει (Race, 1999), να αισθανθεί ασφαλής.

Η επικοινωνία των δύο μερών επηρεάζει τη μάθηση θετικά ή αρνητικά. Όταν ο ενήλικας δεν υποστηρίζεται από το περιβάλλον ή αισθάνεται ότι τον αγνοούν εξασθενεί η διάθεση του για μάθηση και εμφανίζει αρνητική στάση έναντι των υπευθύνων φτάνοντας μέχρι και την εγκατάλειψη των σπουδών (Κωνσταντοπούλου κ.α., 2013). Υπάρχουν παραδείγματα προγραμμάτων εκπαίδευσης από απόσταση που απέτυχαν, επειδή δε συνοδεύτηκαν από ανθρώπινη υποστήριξη (Rowntree, 1992,σ.17-18).

Στην αντίθετη περίπτωση, αν ο ΚΣ έχει επικοινωνιακή ικανότητα, ενσυναίσθηση, εφαρμόζει την τεχνική της ενεργητικής ακρόασης και είναι προσιτός, θέτει τις προϋποθέσεις της δόμησης του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος για δημιουργικές

διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης συμβάλλοντας στη δημιουργία «ολοκληρωμένων κύκλων μάθησης» (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998, σ.54).

Η συνεχής, φιλική επικοινωνία και αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων με άτομα που τα υποστηρίζουν είναι αναγκαία συνθήκη για την αποτελεσματικότητα της ΑεξΑΕς (Βασιλού-Παπαγεωργίου & Βασάλα, 2005; Fung & Carr, 2000; Stevenson & Sander, 1998). Γι' αυτό πρέπει να διευκολύνεται με τον οποιοδήποτε τρόπο (Βαϊκούση κ.α., 1999; Βεργίδης κ.α.,1989,1999).

Ακόμη και σε προβληματικές επικοινωνιακές καταστάσεις μπορεί ο ΚΣ μέσω της διαπραγμάτευσης και της εμψύχωσης των εκπαιδευομένων να δημιουργήσει θετικό επικοινωνιακό κλίμα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2001; Αθανασούλα-Ρέππα, 2006; Βαϊκούση κ.α.,1999; Courau, 2000).

Ο ΚΣ στα πλαίσια της αμφίδρομης επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να δημιουργούν την αρχή του διαλόγου (Keegan, 1990), ώστε να είναι σε θέση να κρίνουν την εκπαιδευτική τους κατάσταση και τις ανάγκες τους (Holmberg, 2002).

Η αμφίδρομη επικοινωνία του ΚΣ με τους εκπαιδευόμενους μέσω γραπτών μηνυμάτων ή εργασιών, τηλεφωνικών συνομιλιών (έμμεσες μορφές) ή συναντήσεων με φυσική παρουσία (άμεση μορφή) ή μέσω χρήσης σύγχρονων μορφών της τεχνολογίας (Garrison & Shale, 1987) με τηλεσυναντήσεις/τηλεδιασκέψεις έχει σημαντικά αποτελέσματα στην εξΑΕ, καθώς όσο πιο συχνή είναι η ανταλλαγή εκπαιδευτικών μηνυμάτων, τόσο αυξάνονται οι δυνατότητες «κοινής επεξεργασίας των μελετώμενων ζητημάτων» (Κόκκος κ.α., 1998,σ.390). Η ενεργητική εμπλοκή του εκπαιδευόμενου από τον ΚΣ, μέσω της αξιοποίησης κατά την επικοινωνία τους ενεργητικών εκπαιδευτικών πρακτικών, αυξάνει την ποιότητα της επικοινωνίας του (Holmberg, 2002).

Η τακτική ποιοτική επικοινωνία μπορεί να υπάρξει στην εξΑΕ. Όταν το πρόγραμμα σπουδών από απόσταση είναι σωστά σχεδιασμένο, ο εκπαιδευόμενος αν και από απόσταση, μπορεί να αισθάνεται κοντά στον ΚΣ (Βεργίδης κ.α., 1989,1999). Τελειώνοντας ας θυμηθούμε τις εμπειρίες μας από τη συμβατική εκπαίδευση. Ο καθηγητής στο πανεπιστήμιο έκανε μάθημα σε ακροατήριο δεκάδων φοιτητών. Πόσοι ωστόσο από εμάς είχαμε ουσιαστική επικοινωνία με τον καθηγητή;

Συμπεράσματα

Είναι ξεκάθαρο ότι ένα επιτυχημένο σύστημα εκπαίδευσης από απόσταση συνδέεται στην εφαρμογή με τις ΟΣΣ και την εξ αποστάσεως επικοινωνία (Race, 1999).

Αν και υπάρχουν εναλλακτικές ή αλληλοσυμπληρωματικές μορφές διδασκαλίας, όπως η τηλεσυνάντηση, οι ΟΣΣ είναι η πιο σημαντική επαφή του ΚΣ και των εκπαιδευόμενων (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998; Κωνσταντοπούλου κ.α., 2013). Είναι φανερό ότι μέσω της τεχνολογίας η επικοινωνία δεν είναι πλήρης, αφού δε γίνεται συνδυασμός των αισθήσεων και της ενσυναίσθησης με την αξιοποίηση της γλώσσας του σώματος.

Το ιδιαίτερα ενδιαφέρον στοιχείο είναι ότι οι ΟΣΣ είναι διαφορετικές μεταξύ τους. Ο ΚΣ, αλλά κυρίως οι εκπαιδευόμενοι, βρίσκονται σε άλλη φάση σε επαγγελματικό, εκπαιδευτικό και προσωπικό τομέα. Διαφορετικό είναι όμως και το αντικείμενο, η μεθοδολογία, οι ιδιαιτερότητες της κάθε ΟΣΣ (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998).

Συνοψίζοντας η ανοικτή και αμφίδρομη επικοινωνία του ΚΣ και των εκπαιδευόμενων μέσω και των ΟΣΣ, διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία (Garrison & Shale, 1987) και παίζει καθοριστικό ρόλο στην επιτυχημένη πορεία των σπουδών.

Αναφορές

Carnwell, R. (2000). 'Approaches to Study and their Impact on the Need for Support and Guidance in Distance Learning', *Open Learning*, 15(2), 123. Retrieved April 5, 2015, from http://www.editlib.org/p/92112.
Fung,Y., & Carr,R. (2000). 'Face – to – Face Tutorials in a Distance Learning System: meeting student needs', *Open Learning*, 15 (1), 35-46.
Garrison, D.R., & Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *The American Journal of Distance Education*, 1(1), 7-13.
Holmberg, B. (1995).*Theory and Practice of Distance Learning*. London: Routledge.
Keegan, D. (1990). *Foundations of distance education* (2nd edition). London: Routledge.
McLoughlin, C. (2002). 'Learner Support in Distance and Networked Learning Environments: Ten Dimensions for Successful Design', *Distance Education*, Vol.23,No.(2). Retrieved April 10, 2015, from http://goo.gl/iAeYsd
Mills. R., & Tait, A. (eds) (1996). '*Supporting the learner in open and distance learning'*, London, Pitman Publishing.
Mishra, S. (2005).'Roles and competencies of academic counsellors in distance education', *Open Learning*, από:http://taylorandfrancis.metapress.com/media/92xd8jvrtndtv1h5tw5w/contributions/p/4/5/0/p450432353265360.pdf
Morgan,C., & Morris,G. (1994). 'The student view of tutorial support: report of a survey of Open University Education students'. *Open Learning*, 9(1), pp. 22-33.
Naylor, P., Cowie, H., & Stevenson, K. (1990). 'Using student and tutor perspectives in the development of open tutoring'. *Open Learning*, 5(1), pp. 9-18.
Rowntree, D. (1992). '*Exploring Open and Distance Learning*', London, Kogan Page.
Rowntree, D. (1998). *Exploring Open and Distance Learning*. London: Kogan Page.
Simpson, O. (2002). '*Supporting students in online, open and distance learning'*. UK, Kogan Page.
Stevenson, K., & Sander, P. (1998). 'How do Open University students expect to be taught at tutorials?. *Open Learning*, 13(2), pp. 42-46.
Tait, A. (2000). 'Planning Student Support for Open and Distance Learning'. Retrieved April 18, 2015, from http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/support/readings/tait00.pdf
Αγιομυργιαννάκης, Γ., Μιχιώτης, Α., Ψειρίδου, Α., & Κονιδάρης, Ν. (2005). 'Η Συμμετοχή και η Επίδοση των Φοιτητών στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Η Περίπτωση του ΠΣ ΔΕΟ του Ε.Α.Π', στο: Λιοναράκης, Α.(Επιμ.). *3ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές εφαρμογές-Πάτρα, 11-13 Νοεμβρίου 2005. Πρακτικά εισηγήσεων,* τ. Α. Αθήνα, Προπομπός, σελ. 326 – 338.
Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2001). 'Ο ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην Αποτελεσματική Επικοινωνία Μεταξύ Διδάσκοντος – Διδασκομένου στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ΑεξΑΕ), στο: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση - Πάτρα,25-27 Μαΐου 2001. Πρακτικά εισηγήσεων,* τ. Α΄. Πάτρα, εκδόσεις Ε.Α.Π., σελ.33-42.
Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2006). 'Ο ρόλος του Καθηγητή – Συμβούλου στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, στο: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*. Αθήνα, Προπομπός.
Αποστολίδου, Α. (2003). 'Προς μια Ανθρωπολογία της Ανοικτής Εκπαίδευσης. Εξ Αποστάσεως Μάθηση Φιλική προς τους Χρήστες; Μερικές Σημειώσεις για το Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, στο: Λιοναράκης, Α.(Επιμ.). *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση -Πάτρα, 27-30 Μαρτίου 2003. Πρακτικά Εισηγήσεων*. Αθήνα, Προπομπός, σελ.102-111.
Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Κόκκος, Α., & Τσιμπουκλή, Α. (1999). '*Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εκπαιδευτικές Μέθοδοι – Ομάδα Εκπαιδευομένων'*, τ. Δ΄. Πάτρα, εκδόσεις Ε.Α.Π.
Βασάλα, Π. (2003). 'Η επικοινωνία των Σπουδαστών της Μεταπτυχιακής Θεματικής Ενότητας «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου', στο: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης-Πάτρα, 27-30 Μαρτίου 2003.Πρακτικά Εισηγήσεων*. Αθήνα, Προπομπός, σελ. 296-306.
Βασιλού – Παπαγεωργίου, Β. (2001). 'Η διδασκαλία στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Η ανάδειξη Νέων Ρόλων και οι Τρόποι Διαχείρισής τους', στο: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση-Πάτρα, 25-27 Μαΐου 2001. Πρακτικά εισηγήσεων,* τ. Β΄.Πάτρα, εκδόσεις Ε.Α.Π. ,σελ. 677-689.
Βασιλού – Παπαγεωργίου, Β., & Βασάλα, Π. (2005). 'Η Υποστήριξη των Μεταπτυχιακών Σπουδαστών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Τι Ζητούν οι Σπουδαστές και τι Πιστεύουν οι ΣΕΠ ότι Ζητούν οι Σπουδαστές, στο: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). *3ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές εφαρμογές-Πάτρα,11-13 Νοεμβρίου 2005. Πρακτικά εισηγήσεων,* τ. Α΄. Αθήνα, Προπομπός, σελ. 124-134.

Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β., & Ματραλής, Χ. (1998, 1999). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Θεσμοί και Λειτουργίες',* τ. Α΄. Πάτρα, εκδόσεις Ε.Α.Π.
Courau, S. (2000). '*Τα βασικά «Εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων',* Αθήνα, Μεταίχμιο.
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Εκπαίδευση-Γενικές πληροφορίες. Ανακτήθηκε στις Μαΐου 23, 2015 από http://www.eap.gr/view.php?artid=1179.
Holmberg, B. (2002). *Εκπαίδευση εξ αποστάσεως. Θεωρία και πράξη.* Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
Jaques, D. (2004). '*Μάθηση σε ομάδες*', Αθήνα, Μεταίχμιο.
Jarvis, P. (2004). '*Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*', Αθήνα, Μεταίχμιο.
Καριπίδης, Ν. (2008). *Η «Εκπαίδευση Από Απόσταση» Σαν Υποστηρικτική Τεχνική Στη Διδασκαλία Μαθημάτων Της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις Μαΐου 12, 2015 από http://dide.dod.sch.gr/imerida2008/3-1.pdf
Keegan, D. (2001). '*Οι Βασικές Αρχές της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης',* Αθήνα, Μεταίχμιο.
Κόκκος, Α. (2001). 'Ο Ρόλος του διδάσκοντος στην Εκπαίδευση από Απόσταση. Η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου', στο: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση -Πάτρα, 25-27 Μαΐου 2001. Πρακτικά εισηγήσεων,* τ. Α΄. Πάτρα, εκδόσεις Ε.Α.Π.,σελ.19-31.
Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (1998). '*Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων',* **τ**. Β΄, Πάτρα, εκδόσεις Ε.Α.Π.
Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., Ματραλής, Χ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (1998). '*Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες',* τ. Γ΄. Πάτρα, εκδόσεις Ε.Α.Π.
Κουστουράκης, Γ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Λιοναράκης, Α. (2003). 'Διερεύνηση των εμποδίων στην Εφαρμογή της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και Προτάσεις για την Αντιμετώπισή τους', στο:Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση - Πάτρα,27-30 Μαρτίου 2003. Πρακτικά Εισηγήσεων.* Αθήνα, Προπομπός, σελ. 307-317.
Κωνσταντοπούλου, Φ., Αντωνίου, Π., Αποστολάκης, Ε., & Λιοναράκης, Α. (2013). Η υποστήριξη, μέσω της επικοινωνίας, των σπουδαστών στην ΑεξΑΕ από τον Καθηγητή- Σύμβουλο, στο Λιοναράκης, Α.(Επιμ.). *7ο Πανελλήνιο συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση–Αθήνα 8-10 Νοεμβρίου 2013. Πρακτικά εισηγήσεων,* τ.Γ΄. Αθήνα, εκδόσεις του Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, σελ 51-64.
Λιοναράκης, Α. (2001). Για ποια «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» μιλάμε; Στο: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση-Πάτρα 25-27 Μαΐου 2001. Πρακτικά εισηγήσεων,* τ.Β΄. Πάτρα, εκδόσεις Ε.Α.Π., σελ,185-195.
Λιοναράκης, Α. (2009). *Η εκπόνηση μεθοδολογικής προσέγγισης (διδακτικής) των προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης από απόσταση*, από: www.slideshare.net/vservou/lionarakis-methodos
Λοϊζίδου – Χατζηθεοδούλου, Π., Βασάλα, Π., Κακούρης, Α., Μαυροειδής, Η., & Τάσιος, Π.Θ. (2001). Μορφές επικοινωνίας στις σπουδές από απόσταση και η συμβολή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η περίπτωση των σπουδαστών της μεταπτυχιακής θεματικής ενότητας «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, στο: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση -Πάτρα 25-27 Μαΐου 2001. Πρακτικά εισηγήσεων,* τ.Α΄. Πάτρα, εκδόσεις Ε.Α.Π., σελ 75-88.
Νικολάκη, Ε., Κουτσούμπα, Μ., & Λυκεσάς, Γ. (2013). Οι Γραπτές Εργασίες και οι Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις ως σημαντικά παιδαγωγικά εργαλεία στην υποστήριξη στρατηγικών αυτό-ρυθμιζόμενης μάθησης στο περιβάλλον του ΕΑΠ., στο Λιοναράκης, Α.(Επιμ.). *7ο Πανελλήνιο συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση–Αθήνα 8-10 Νοεμβρίου 2013. Πρακτικά εισηγήσεων,* τ. Α΄. Αθήνα, εκδόσεις του Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, σελ 167-180.
Noyé,D.& Piveteau,J.(1999).'*Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή',* Αθήνα, Μεταίχμιο.
Παπαδημητρίου, Σ., & Λιοναράκης, Α. (2010). Ο ρόλος του Καθηγητή- Συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξής του στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology,* Vol 6, No 1 & 2, σ.106-122. Ανακτήθηκε στις Απριλίου 5, 2015, από journal.opennet.gr/index.php/openjournal/article/download/103/58
Παπαευθυμίου – Λύτρα, Σ. (2001). 'Οι συμβουλευτικές συναντήσεις και ο ρόλος τους. Η περίπτωση του προγράμματος ΜΔΕ στη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας', στο: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση -Πάτρα, 25-27 Μαΐου 2001.Πρακτικά εισηγήσεων,* τ. Α. Πάτρα, εκδόσεις Ε.Α.Π., σελ. 51-73.
Πολέμη – Τοδούλου, Μ. (2005). '*Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η αξιοποίηση της ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων',* τ. Γ΄. Πάτρα, εκδόσεις Ε.Α.Π.
Race, P. (1999). *Το εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
Race, P. (2001). *500 Πρακτικές συμβουλές για την ανοικτή και ευέλικτη Εκπαίδευση*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
Rogers, A. (1999). '*Η Εκπαίδευση Ενηλίκων',* Αθήνα, Μεταίχμιο.

Σιακοβέλη, Π. (2011). *Σχεδιασμός και Οργάνωση της Εκπαίδευσης και της Μάθησης Ενηλίκων*. Ανακτήθηκε στις Μαΐου 1, 2015 από https://open-school.wikispaces.com/file/view/book_1_adults.pdf

Τζουτζά, Σ. (2010). Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις: Αντιλήψεις μεταπτυχιακών φοιτητών και Καθηγητών – Συμβούλων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Η περίπτωση της μεταπτυχιακής Θεματικής Ενότητας «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology,* Vol 6, No 1 & 2, σ.46-65.Διαθέσιμο στο: journal.openet.gr/index.php/openjournal/article/download/92/48

Τσιμπουκλή, Α. (2009). Δυναμική της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στο Βεργίδης, Δ./Κόκκος, Α.(επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο,σ.329-348.

Ένα μοντέλο συνεργασίας σχολειού – οικογένειας με την υποστήριξη του συμβουλευτικού σταθμού νέων

Καστανίδου Σοφία, PhD, MEd
Διεύθυνση Β/θμιας Εκπ/σης Λάρισας, Υπεύθυνη Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων
skastanidou@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται θεωρητικά μοντέλα συνεργασίας σχολείου και οικογένειας και αναπτύσσεται μία πρόταση συνεργασίας των δύο αυτών φορέων με τη διαμεσολάβηση και υποστήριξη του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων της Δ/νση Β/θμιας Εκπαίδευσης. Στόχος αυτής της συνεργασίας είναι η ανάπτυξη μίας ουσιαστικής σχέσης ανάμεσα στους δύο φορείς, η οποία θα βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και θα επιφέρει άρση των όποιων προκαταλήψεων δυσχεραίνουν σήμερα την επικοινωνία γονέων - εκπαιδευτικών. Συγχρόνως, η ενδυνάμωση της συνεργασίας θα συμβάλει θετικά στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.

Λέξεις – κλειδιά: Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων, συνεργασία, σχολείο – οικογένεια

Εισαγωγή

Ο κοινός ρόλος της παροχής φροντίδας, εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης καθιστά απαραίτητη την αμοιβαία προσέγγιση και συνεργασία των δύο βασικών θεσμών αγωγής, της οικογένειας και του σχολείου. Η ανάπτυξη μιας αμοιβαίας σχέσης θα δώσει τη δυνατότητα και στους δύο φορείς να επικοινωνήσουν και να κατανοήσουν τους στόχους, τις επιθυμίες, τις ελπίδες, τις προτεραιότητες, τους φόβους που κάθε ένας έχει (Lindsey, 2001; Bieler, 1981). Συνυπολογιζόμενου του αναχρονιστικού χαρακτήρα του σχολείου και της δυσκολίας γεφύρωσης του υπάρχοντος χάσματος ανάμεσα στο σχολείο και τη ζωή, η συνεργασία σχολείου – οικογένειας θα αμβλύνει την αποστασιοποίηση γονέων και εκπαιδευτικών και θα βοηθήσει τους μαθητές να αντεπεξέλθουν καλύτερα στις συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες (Καϊλα & Τσαμπαρλή-Κιτσάρα, 1995).

Είναι ερευνητικά αποδεδειγμένο, πως επαφή και στενή συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια επιδρά θετικά στους μαθητές στους εξής τομείς: υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση, καλύτεροι βαθμοί, μείωση των απουσιών, αύξηση των κινήτρων για μάθηση, αλλαγή στις απόψεις των μαθητών αλλά και των γονιών τους για σχολικά θέματα, θετική στάση και συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στο σχολείο (Epstein 2001, στο Tveit, 2009). Η συνεργασία σχολείου - οικογένειας εξαρτάται από την καλή θέληση και των δύο· επειδή όμως το μεγαλύτερο σύστημα τείνει να προσεγγίζει το μικρότερο, η προσπάθεια αυτή οφείλει να ξεκινήσει από το σχολείο (Καστανίδου, 2004). Πολλά ευρωπαϊκά κράτη έχουν νομοθετήσει τη συμμετοχή των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους και ως υποχρέωση και ως δικαίωμα (Παντίδης, 1995). Επίσης, η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει θεσμοθετήσει τη συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα ως ένα από τα 16 κριτήρια ποιότητας της εκπαίδευσης, στοχεύοντας αφενός μεν στη μείωση της σχολικής διαρροής, αφετέρου δε στην αύξηση της συμμετοχής στη δια βίου μάθηση.

Μοντέλα συνεργασίας σχολείου – οικογένειας

Η συμμετοχή των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία άλλοτε αναφέρεται ως γονεϊκή εμπλοκή και άλλοτε ως γονεϊκή συμμετοχή, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι δύο έννοιες ταυτίζονται. «Γονεϊκή εμπλοκή είναι ο τρόπος με τον οποίο ο συγκεκριμένος γονιός συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού του στο σπίτι και στο σχολείο» (Γεωργίου, 2000:56). Στην περίπτωση της γονεϊκής εμπλοκής, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου είναι αυτοί που καθορίζουν το βαθμό και τη μορφή συμμετοχής των γονιών, η οποία κατά κύριο λόγο αφορά την εθελοντική εργασία, την οργάνωση κοινωνικών και πολιτιστικών εκδηλώσεων, τη βελτίωση των κτιριακών εγκαταστάσεων, την καθαριότητα, τους τρόπους αντιμετώπισης παροδικών προβλημάτων υγείας των μαθητών κ.α. (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Kohler, 1998). Στην περίπτωση της γονεϊκής συμμετοχής, οι σχέσεις των δύο μερών διευρύνονται και η εξουσία διαμοιράζεται· γονείς και εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν από κοινού ευθύνες και λαμβάνουν μέρος στη διοίκηση της σχολικής μονάδας και στη λήψη αποφάσεων. Τα ανωτέρω απαιτούν σαφή καθορισμό ρόλων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων, ορισμό δικαιωμάτων και υποχρεώσεων και συλλογική πολιτική (Συμεού, 2002). Στη χώρα μας μπορούμε να μιλάμε, κυρίως, για γονεϊκή εμπλοκή. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη συμμετοχή των γονιών σε πεδία που δε θίγουν την εκπαιδευτική τους ακεραιότητα, παραβλέποντας πολλές φορές τον παιδαγωγικό ρόλο των γονέων (Λαλούμη-Βιδάλη, 1996). Γενικότερα, έρευνες επισημαίνουν ότι δεν υπάρχει αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στους δύο φορείς (Λαμπρίδου, 1995; Δοδοντσάκης 2000; Ματσαγγούρας, 2008)[1].

Όσον αφορά στα θεωρητικά μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί για τη σχέση μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, τα σημαντικότερα εξ αυτών είναι: α) *το οικοσυστημικό μοντέλο*, στο οποίο οικογένεια και σχολείο θεωρούνται οργανικά μέρη του ίδιου συστήματος. Το μοντέλο διατυπώθηκε από τον Bronfenbrenner (1986), βασίζεται στη συστημική προσέγγιση και μετονομάστηκε βιο-οικοσυστημικό. β) Τ*ο σφαιρικό μοντέλο ή μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής*, το οποίο προτάθηκε από την Epstein (1987) και αναγνωρίζει την ανάγκη συνεργασίας σχολείου - οικογένειας με τη συμμετοχή και των κοινοτήτων. Η Epstein θεωρεί πως σχολείο και οικογένεια διαμορφώνουν μία κοινότητα φροντίδας γύρω από τους μαθητές και με τις κοινές δράσεις που αναπτύσσουν λειτουργούν υποστηρικτικά στην επιτυχία των παιδιών και στο σχολείο και στη ζωή αργότερα. γ) Τ*ο μοντέλο σχέσεων οικογένειας - σχολείου των Ryan & Adams* (1995) με συστημικό προσανατολισμό, το οποίο εστιάζει στο παιδί-μαθητή και στα μέλη της οικογένειάς του, στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσά τους και στην επίδραση που έχουν οι σχέσεις αυτές στην προσωπική και σχολική επιτυχία του παιδιού. δ) Τ*ο μοντέλο της γονεϊκής εμπλοκής των Hoover-Dempsey & Sandler* (1995), οι οποίοι ερευνούν και ερμηνεύουν τα κίνητρα που ωθούν τους γονείς να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και την επίδραση της εμπλοκής αυτής στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους.

Εκτός από τα θεωρητικά μοντέλα, έχουν αναπτυχθεί και μοντέλα συνεργασίας των δύο φορέων αγωγής με σημαντικότερα α) *το μοντέλο των Martin, Parson & Tall (1997),* οι οποίοι προτείνουν τέσσερα στάδια ανάπτυξης δεσμών (*εξάρτησης, συνδρομής, αλληλεπίδρασης, συνεργασίας - συνεταιρισμού*) ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο καταδεικνύοντας πως η εμπλοκή των γονιών είναι δυνατόν να μετατραπεί σε αμοιβαία συνεργασία και β) *το μοντέλο της Epstein* (1996), η οποία όρισε έξι τομείς συνεργασίας γονιών - εκπαιδευτικών: ενημέρωση των γονέων για ανάπτυξη δεξιοτήτων στη μάθηση των παιδιών, αποτελεσματική και ισόρροπη ανταλλαγή πληροφοριών που αφορούν στην

[1] Όσον αφορά στους ανασταλτικούς παράγοντες συνεργασίας σχολείου – οικογένειας βλ. Καστανίδου, 2004.

πρόοδο των παιδιών, εθελοντική προσφορά των γονιών προς το σχολείο, μάθηση στο σπίτι, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και διοίκηση του σχολείου και τέλος συνεργασία με την κοινότητα και τους τοπικούς φορείς. Επίσης, ο Ματσαγγούρας (2008) αναφέρει τέσσερα μοντέλα συνεργασίας: α) το σχολείο – κεντρικό μοντέλο, β) το μοντέλο επικουρικής εμπλοκής γονέων, γ) το διαπραγματευτικό μοντέλο και δ) το οικογενειο-κεντρικό μοντέλο.

Σε διεθνές επίπεδο πανεπιστήμια έχουν αναπτύξει μεταπτυχιακά προγράμματα με αντικείμενο την υποστήριξη της γονεϊκής συμμετοχής. Τα προγράμματα αυτά αφενός μεν είναι λίγα στον αριθμό, αφετέρου δε είναι περιορισμένης εμβέλειας, καθώς επιμορφώνουν περιορισμένο αριθμό ατόμων. Για το λόγο αυτό, οι Hoover-Dempsey et al (2002) προτάσσουν την **ενδο-υπηρεσιακή** προσέγγιση ως τον αποτελεσματικότερο τρόπο συνεργασίας σχολείου – οικογένειας.

Στο πλαίσιο της ενδο-υπηρεσιακής προσέγγισης υποβάλλω την ακόλουθη πρόταση συνεργασίας σχολικής μονάδας β/θμιας εκπαίδευσης, οικογένειας και Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων.

Πρόταση συνεργασίας

Συνεργασία της σχολικής μονάδας και του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων με το ***Συμβουλευτικό Σταθμό Νέων***[2] *- θεσμοθετημένη Υπηρεσία του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, με εξειδικευμένο προσωπικό*[3]*- και* ***διοργάνωση α) ενός απογευματινού εργαστηρίου για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και β) ενός εργαστηρίου για τους γονείς,*** *στο οποίο οφείλουν να συμμετάσχουν και μέλη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, με κοινό θέμα τη* ***«Βελτιστοποίηση Επικοινωνίας Σχολείου – Οικογένειας»****. Τα εργαστήρια αυτά θα διοργανώνονται και θα υλοποιούνται είτε από το ΣΣΝ είτε από συνεργαζόμενους με το ΣΣΝ φορείς. Μετά το πέρας των εργασιών των εργαστηρίων, συνίσταται ένας νέος κύκλος συναντήσεων,* ***στις οποίες οι ομάδες θα είναι μεικτές****, θα αποτελούνται δηλαδή και από εκπαιδευτικούς και από γονείς. Η διάρκεια των συναντήσεων θα καθορίζεται από τους συμμετέχοντες. Στις συναντήσεις αυτές γονείς και εκπαιδευτικοί θα συζητούν κοινά θέματα, προβληματισμούς, τρόπους στήριξης της μάθησης των παιδιών, αναπτυξιακά ζητήματα των μαθητών ανάλογα με τη βαθμίδα και την ηλικία και* ***προτάσεις συνεργασίας****. Μετά την ολοκλήρωση των κοινών συναντήσεων οφείλει να διεξαχθεί ομιλία-συζήτηση προς όλους τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, στην οποία οι εκπρόσωποι του ΣΣΝ θα αναπτύξουν το θέμα της συνεργασίας και οι συμμετέχοντες στις συναντήσεις θα αναπτύξουν* ***προτάσεις συνεργασίας****. Μία ενδιαφέρουσα πρόταση είναι να*

---

[2] Ο Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων (ΣΣΝ) έχει ως έργο την ψυχοκοινωνική κάλυψη των αναγκών των σχολικών μονάδων του κάθε Νομού, με τη δυνατότητα εντοπισμού, διάγνωσης, βραχείας ψυχολογικής παρέμβασης και παραπομπής μαθητών/τριών που χρήζουν ιδιαίτερης ψυχολογικής αντιμετώπισης. Παρέχει Συμβουλευτική Γονέων και παράλληλα ασκεί προληπτική παρέμβαση στα πλαίσια στήριξης της οικογένειας και κινητοποίησης των λοιπών κοινωνικών φορέων μέσω του σχολείου. Παρέχει ενημέρωση- στήριξη των διδασκόντων σε ιδιαίτερα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι ίδιοι ή οι μαθητές/τριες των σχολείων και συμμετέχει σε παιδαγωγικές συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων των σχολείων. Τέλος οργανώνει συναντήσεις ομάδων εκπαιδευτικών προκειμένου να συμβάλει στην επίλυση παιδαγωγικών, οργανωτικών και άλλων ζητημάτων και να υποστηρίξει το έργο τους (Υ. Α. 93008/Γ7/10-08-2012).

[3] Ως το 2011 ο ΣΣΝ ήταν στελεχωμένος από τον/την Υπεύθυνο/η και εξειδικευμένα στελέχη, δηλαδή αποσπασμένους εκπαιδευτικούς με ειδικότητα κοινωνικού λειτουργού ή κλάδου ΠΕ02, τμήματος ΦΠΨ, κατεύθυνση Ψυχολογίας. Δυστυχώς, από το 2012 ο ΣΣΝ λειτουργεί μόνο με ένα άτομο, τον/την Υπεύθυνο/η, το οποίο καλείται να καλύψει τις ανάγκες όλων των σχολικών μονάδων της περιφερειακής ενότητας στην οποία ανήκει.

*διοργανώσουν περαιτέρω ομιλίες, σεμινάρια ή εργαστήρια με εισηγητές **γονείς μαθητών**[4] του σχολείου, σε θέματα που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα και των εκπαιδευτικών και των γονιών.*

Παρόμοια συντονισμένη και συλλογική παρέμβαση δεν έχει υλοποιηθεί στα σχολεία[5]· θα μπορούσαμε, λοιπόν, να εφαρμόσουμε ένα τέτοιο καινοτόμο πρόγραμμα και να επιφέρουμε αλλαγή στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του σχολείου, υποστηρίζοντας τη συνεργασία εκπαιδευτικών – γονιών αλλά και την ευρύτερη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή.

Στόχος αυτής της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας είναι να αντιστραφεί η σημερινή «εσωστρέφεια» του ελληνικού σχολείου και η επιφυλακτική ή και αρνητική ακόμα στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμμετοχή των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Δοδοντσάκης, 2000), η οποία εσωστρέφεια οδηγεί στην απομόνωση και του σχολείου και του εκπαιδευτικού. Είναι σημαντικό τα σχολεία να ξεκινήσουν μία ουσιαστική επικοινωνία με την οικογένεια και στη συνέχεια να απευθυνθούν και να συνεργαστούν με την τοπική κοινωνία. Με την εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος θα ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα του σχολείου και θα βελτιωθεί η ποιότητά του (Λαμπρίδου, 1995).

Οφέλη αυτής της συνεργασίας θα προσλάβουν κατά κύριο λόγο οι μαθητές αλλά και οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί. Όσον αφορά στους μαθητές, έρευνες αποδεικνύουν πως η συνεργασία συμβάλλει θετικά στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξή τους, δημιουργεί μία θετική στάση απέναντι στο σχολείο και βελτιώνει την επίδοσή τους (Coleman, 1998). Οφείλουμε, επίσης, να σημειώσουμε πως μια βασική διαφορά γονέων - εκπαιδευτικών είναι ότι για τους μεν γονείς το παιδί τους είναι μοναδικό, για τους δε εκπαιδευτικούς ένα από τα μέλη της τάξης, γεγονός που καθιστά απαραίτητη την δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσά τους. Η *αμοιβαία εμπιστοσύνη* αποτελεί λέξη κλειδί για την ενδυνάμωση της συνεργασίας (Gudjons, 1992). Υπάρχει ακόμη η περίπτωση σχολείο και οικογένεια να εκλαμβάνουν διαφορετικά τα αναφυόμενα εκπαιδευτικά προβλήματα: η μεν οικογένεια να θεωρεί πως το πρόβλημα ξεκινά από το σχολείο, άρα αποτελεί αποκλειστικά ευθύνη του σχολείου η επίλυσή του🕐 το δε σχολείο να τοποθετεί την αιτία του στην οικογενειακή κατάσταση και τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της, και συνεπώς να αποποιείται τις ευθύνες. Αποτέλεσμα τούτου η δυσχέρεια ή η διακοπή της επικοινωνίας ανάμεσά τους. Η Dowling (2001, σ. 86) περιγράφει πώς διατηρείται αυτή η πόλωση: «*οι γονείς μπορεί να αγχώνονται καθώς φοβούνται πως θα υποστούν κριτική για πιθανές ανεπάρκειές τους στο μεγάλωμα των παιδιών τους. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί, επίσης, πιθανόν να φοβούνται πως θα κατηγορηθούν για*

---

[4] Ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων δημοτικού σχολείου στον οποίο συμμετείχα, υλοποίησε σειρά ομιλιών – εργαστηρίων με εισηγητές γονείς μαθητών του σχολείου, σε θέματα όπως διαδίκτυο, διατροφή, στοματική υγιεινή, φωτογραφία, πρώτες βοήθειες. Η δράση αυτή λειτούργησε θετικά, καθώς οι εισηγητές ήταν μέλη της σχολικής κοινότητας.

[5] Η όποια προσπάθεια γίνεται μεμονωμένα, αφενός μεν με τη διοργάνωση σεμιναρίων μόνο για εκπαιδευτικούς από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τον ΟΕΠΕΚ, την Αγωγή Υγείας, το Γραφείο Σχολικών Δραστηριοτήτων, το ΣΣΝ και άλλους φορείς, αφετέρου δε με τη διοργάνωση ομάδων γονέων από το ΙΔΕΚΕ, Υπηρεσίες του Δήμου, τα Κέντρα Πρόληψης του ΟΚΑΝΑ, το ΣΣΝ κ.α. Επίσης, όσον αφορά στις ομιλίες που διοργανώνονται στα σχολεία με πρωτοβουλία του Συλλόγου Διδασκόντων και του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και στις οποίες είμαι προσκεκλημένη ως εισηγήτρια, διάδραση υπάρχει, κυρίως, ανάμεσα στον ομιλητή και στους γονείς, δηλαδή η φορά αυτών των συναντήσεων είναι μίας κατεύθυνσης (σχολείο οικογένεια) και δε συνοδεύεται από αλληλεπίδραση των δύο φορέων π.χ. πως βιώνουν την εφηβεία οι γονείς στο σπίτι και πως οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο, ποιες ενέργειες μπορούν να κάνουν ή ποιες τεχνικές να χρησιμοποιήσουν, πληροφορίες πολύ χρήσιμες και για τους δύο φορείς (ίσως, βέβαια, αυτή η αλληλεπίδραση να λαμβάνει χώρα στις κατ΄ιδίαν συναντήσεις με τους γονείς).

αποτυχίες ως προς τη σχολική πειθαρχία και την ακαδημαϊκή επίδοση». Η συνεργασία θα άρει την αποστασιοποίηση εκπαιδευτικών – γονέων και θα προλάβει τυχόν παρεξηγήσεις.

Προϋποθέσεις θετικών αποτελεσμάτων από τη συνεργασία αποτελούν η αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων και των εκπαιδευτικών και των γονιών.

Το να γνωρίζει κάποιος εκπαιδευτικός διάφορα μοντέλα επικοινωνίας δεν του εξασφαλίζει αυτομάτως τη διεξαγωγή μιας ευχάριστης και εποικοδομητικής συζήτησης με τους γονείς. Πολύ μεγαλύτερο κέρδος θα έχει, αν προσπαθήσει να κατανοήσει τον τρόπο σκέψης του γονιού-συνομιλητή ώστε να μπορέσει να δημιουργήσει και νέα πεδία συζήτησης (Susteck, 1992). Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού όπως *ενσυναίσθηση* και *ανεκτικότητα,* θεωρούνται χρήσιμα για μια καλή επικοινωνία και σ' αυτό το σημείο βρίσκεται η ουσιαστική συμβολή των επαγγελματιών του Συμβουλευτικού Σταθμού: πως θα μπορέσουν να βοηθήσουν και τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες και τους γονείς να αναπτύξουν μία θετική στάση απέναντι στους λειτουργούς της εκπαίδευσης. Επίσης, σημαντικός τομέας στον οποίο οφείλουν να εστιάσουν οι επαγγελματίες του ΣΣΝ, είναι οι όροι οργάνωσης των συναντήσεων. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αντιμετωπίζουν τους γονείς ως *συνοδοιπόρους*, να δέχονται τις απόψεις τους, να στέλνουν σαφή μηνύματα και να μπορούν να «μεταφράζουν» τα δικά τους· τέλος, να είναι σε θέση να ανασκευάζουν τις προκαταλήψεις και να αποστασιοποιούνται από τα συναισθήματα (Miller, 1992). Οι γονείς, επίσης, οφείλουν να μην αναγάγουν κάθε δυσλειτουργία που παρουσιάζεται στην ιδιωτική ή δημόσια ζωή στην '*ελλειμματική*' δομή του σχολείου, παραμένοντας οι ίδιοι αμέτοχοι και ασκώντας κριτική εκ του ασφαλούς, και να άρουν τα δικά τους στερεότυπα και τις δικές τους προκαταλήψεις για τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο γενικότερα.

Πιθανά προβλήματα θα προκύψουν αν δεν οριστεί με ακρίβεια το επίπεδο συμμετοχής των γονιών.

Σ' αυτή την περίπτωση υπάρχει η πιθανότητα της σύγχυσης ρόλων, της σύγκρουσης των μελών, ακόμα και της αποτυχίας της συγκεκριμένης (και όχι μόνο) προσπάθειας συνεργασίας. Αυτό είναι ιδιαιτέρως σημαντικό για τους έλληνες γονείς, οι οποίοι πολλές φορές παρεμβαίνουν στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών και στον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν τους μαθητές, βασιζόμενοι, βέβαια, στο δικαίωμα που τους δίνει η πολύωρη ενασχόληση με τα μαθήματα των παιδιών τους (Κατάκη, 1984).

Εμπλοκή της τοπικής κοινωνίας θα συνέβαλε τα μέγιστα στην όλη προσπάθεια.

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας λειτουργεί το *Σχολικό Συμβούλιο*, το οποίο αποτελείται από το Σύλλογο Διδασκόντων, τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου του Συλλόγου Γονέων και έναν εκπρόσωπο της Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ν. 1566/85). Σε συνεργασία με τον εκπρόσωπο της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, θα μπορούσαν για παράδειγμα να διοργανωθούν επιμορφωτικά σεμινάρια τόσο για εκπαιδευτικούς όσο και για γονείς στις *νέες τεχνολογίες*, ώστε και οι δύο φορείς να μπορούν να συμβαδίζουν και να αντεπεξέρχονται στις τεχνικές εξελίξεις (απαραίτητο και για την επικοινωνία τους με το ίδιο το παιδί/μαθητή) και στις επιταγές της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας ή σε οποιοδήποτε άλλο θέμα (ανακύκλωση, εθελοντισμός κ.α.).

Η ανωτέρω πρόταση βασίζεται στην ως τώρα αποκτηθείσα εμπειρία μέσω των δράσεων του Συμβουλευτικού Σταθμού Λάρισας. Για παράδειγμα τη σχολική χρονιά 2014-2015 ο ΣΣΝ Λάρισας πραγματοποίησε 15 ομιλίες – συζητήσεις σε Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων σχολικών μονάδων με θέματα όπως «Έφηβοι στην οικογένεια και

το σχολείο», «Οικογένεια – Σχολείο: δύο βασικοί θεσμοί κοινωνικοποίησης», «Οικογένεια και σχολικές εξετάσεις», «Σχολικός εκφοβισμός», «Διαχείριση άγχους πανελληνίων εξετάσεων» κ.α. και 10 σεμινάρια σε Συλλόγους Διδασκόντων με θέματα όπως «Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης», «Επικοινωνιακές τεχνικές», «Συνεργασία εκπαιδευτικών – μαθητών – γονέων», «Σχολικός εκφοβισμός», «Διαχείριση διαφορετικότητας», δράσεις που καθεμία από τη δική της μεριά υποστήριζε τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας (όμως όχι πάντα συντονισμένα στους συλλόγους του ίδιου σχολείου, καθώς η όποια δράση του ΣΣΝ γίνεται κατόπιν πρόσκλησης των σχολικών μονάδων και όχι επιλογής των υπευθύνων ΣΣΝ).

Επιπλέον, η αναγκαιότητα συνεργασίας των φορέων αγωγής και κοινωνικοποίησης γίνεται φανερή από την ως τώρα εμπειρία σε θέματα αντιμετώπισης προβλημάτων σχολικής τάξης. Η πρακτική του ΣΣΝ Λάρισας στην αντιμετώπιση προβλημάτων που αναφύονται στο σχολικό περιβάλλον, περιλαμβάνει τρεις παρεμβάσεις (θεωρώντας τα ακόλουθα μέλη ως μέρη ενός ενιαίου και αλληλοεπηρεαζόμενου συστήματος): α) ατομική συμβουλευτική μαθητών ή συζήτηση με όλους τους μαθητές της τάξης, β) συμβουλευτική γονέων και γ) συμβουλευτική εκπαιδευτικών. Όταν και τα τρία αυτά μέρη είναι θετικά σε μία συζήτηση, τα αποτελέσματα της παρέμβασης (οφείλει να είναι ολοκληρωμένη), είναι επίσης θετικά και τις περισσότερες φορές η συνεργασία είναι επιτυχής. Όταν ένα από τα τρία μέρη απουσιάζει ή είναι αρνητικό στην επικοινωνία και συνεργασία, τότε ενδέχεται τα αποτελέσματα της παρέμβασης να μην είναι τα αναμενόμενα ούτε να έχουν διάρκεια. Η συνεργατική διάθεση και των τριών μερών και η ανάπτυξη μιας ειλικρινούς επικοινωνίας είναι άκρως απαραίτητα στοιχεία για τη διαχείριση και αντιμετώπιση των όποιων προβλημάτων.

Συμπεράσματα

Από το σημερινό επίπεδο συνεργασίας σχολείου – οικογένειας ως το «ιδεατό» επίπεδο της γονεϊκής συμμετοχής, στην οποία οι δύο πλευρές διαμοιράζονται ευθύνες και εξουσία, ο δρόμος είναι μακρύς. Αρχικά, είναι σημαντικό να χτιστεί η αμοιβαία εμπιστοσύνη που σήμερα απουσιάζει και να ειδωθεί η συνεργασία από διαφορετική οπτική, να τονιστεί το πολυδιάστατο της συνεργασίας. Όπως ήδη αναφέρθηκε, για να μπορέσει να συντελεστεί μια αλλαγή ρόλων εκπαιδευτικών – γονιών, απαιτείται προσέγγιση των δύο και ανάπτυξη αμοιβαίας σχέσης, η οποία θα δώσει τη δυνατότητα και στους δύο φορείς να επικοινωνήσουν. Άλλωστε, για να είναι εφικτή η εφαρμογή μιας αλλαγής οφείλει να αναπτυχθεί ένα κοινό σύστημα αξιών και πεποιθήσεων (Fullan, 1991) με χαρακτηριστικά την ειλικρίνεια, την εμπιστοσύνη, τη συναίνεση, τη συμμετοχικότητα, και την ανάληψη ευθύνης και ρίσκων. **Η παρούσα πρόταση θα μπορούσε να υποστηρίξει αυτή την αλλαγή και να συντελέσει σε μια ουσιαστικότερη επικοινωνία και συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια, όπως και στο άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία.**

Αναφορές

Biehler, K. (1981). Zwischen Kooperation und Konfrontation – Möglichkeiten der Elternmitwirkung in der Schule. In : Marz, F. & Zubke, F. (Ed.): *Elternmitwirkung in der Schule,* Stuttgart : J.B. Metzler, 17-30

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context of human development: Research Perspectives. *Development Psychology,* 22, 723-742

Coleman, P. (1998). *Parent, student and teacher collaboration. The power of three community interaction.* Thousand Oaks, Ca:Corvin

Δοδοντσάκης, Γ. (2000). Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113, 89-100

Dowling, E. (2001). Θεωρητικό Πλαίσιο. Στο : Dowling E., Osborne, E. : *Η οικογένεια και το σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg, 63-116

Epstein, J.L. (1986). Parents' Reactions to Teacher Practices of parent Involvement. *The Elementary School Journal*, 86(3), 277-294

Epstein, J.L. (1987). Toward a Theory of Family-School Connections. In: K. Hurrelman (Ed.) *Social Intervention: Potential and Constrains*. New York: De Gruyter

Epstein, J.L. (2001). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools.* Boulder, CO: Westview Press

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change.* London: Cassel

Gudjons, H. (1992). Eltern: Sand im Getriebe? Über Verkehrsformen zwischen Elternhaus und Schule, *Pädagogik*, 44(5), 6-14

Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research* 67 (1), 3–42

Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331

Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J., Jones, K., Reed, R. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): results of an in-service teacher education program involvement. *Teaching and Teacher Education* 18, 843-867

Καΐλα, Μ. & Τσαμπαρλή-Κιτσάρα, Α. (1995). Το «νηπιαγωγείο του εγκλήματος» ή η παραβατικότητα στο δημοτικό σχολείο. Στο : Καΐλα, Μ. (Επιμ.) : *Η σχολική αποτυχία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 153-177

Καστανίδου, Σ. (2004). Η αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 136, 77-95

Κατάκη, Χ. (1984). *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*. Αθήνα: Κέδρος

Kohler, B. (1998). Elternarbeit gestalten, *Grundschule*, 30 (10), 11-14

Λαλούμη-Βιδάλη, Ε. (1996). Γονεϊκή εμπλοκή στις πρωτο-μαθηματικές διαδικασίες και έννοιες παιδιών της προσχολικής ηλικίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 24, 285-309

Λαμπρίδου, Μ. (1995). *Οι σχέσεις δασκάλων με τους γονείς*. Λευκωσία: Εκδόσεις Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Lindsey, C. (2001). Ζητήματα που αφορούν στη συμβουλευτική διεργασία με σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο : Dowling E., Osborne, E. : *Η οικογένεια και το σχολείο*, Αθήνα:Gutenberg, 273-302

Martin, J., Ranson, S., Tall, G. (1997). Parents as partners in assuring the quality of schools. *School Education Review*, 29(1), 39-55

Ματσαγγούρας, Η. (2008). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας*, 6, 68-95

Miller, R. (1992). "Mit Lehrern kann man ja doch nicht reden!" „Eltern wissen immer alles besser!", *Pädagogik*, 44(5), 21-25

Ryan, B. & Adams, G. (1995). The family-school relationships model. In: B. Ryan, G. Adams, T. Gullota, R. Weissberg, R. Hampton (Eds.). *The family school connection.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 3-28

Susteck, H. (1992). Der Umgang zwischen Lehrern und Eltern, *Pädagogik*, 44(5), 32-50

Tveit, A.D. (2009). A parental voice: parents as equal and dependent – rhetoric about parents, teachers, and their conversations. *Educational Review* 61(3), 289-300

Λαλούμη-Βιδάλη, Ε. (1996). Γονεϊκή εμπλοκή στις πρωτο- μαθηματικές διαδικασίες και έννοιες παιδιών της προσχολικής ηλικίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,* 24, 285-309

Παντίδης, Σ. (1995). Το δικαίωμα εμπλοκής των γονέων και κηδεμόνων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του σύγχρονου σχολείου. *Νέα Παιδεία,* 74, 67-77

Συμεού, Λ. (2002). Εμπλοκή των γονιών στο σχολείο: Η προοπτική των διευθυντών δημοτικής. *Πρακτικά VII Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου (Τομ. 1),* 263-273.

Υλοποίηση ενδοσχολικών προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση (Ε.Ε) με τη συμβολή Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ): Εμπόδια και προκλήσεις

Γλεντζές Ιωάννης
Εκπαιδευτικός, 1ο ΕΠΑ.Λ. Άργους,
johnglentzes@yahoo.gr

Καριοφύλλας Χαράλαμπος
Εκπαιδευτικός, MSc, 1ο ΕΠΑ.Λ. Άργους,
xariskar@gmail.com

Καΐόγλου Γεώργιος
Εκπαιδευτικός, 1ο ΕΠΑ.Λ. Ναυπλίου,
kaioglougeorge@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη, διερευνώνται τα εμπόδια, τα πιθανά κίνητρα και οι προκλήσεις αναφορικά με την υλοποίηση ενδοσχολικών προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση (Ε.Ε) με τη συμβολή Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Συγκεκριμένα, αναλύονται μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης οι έννοιες της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, της εκπαίδευσης ενηλίκων, της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και των αντίστοιχων εργαλείων υλοποίησης. Εκτός από το θεωρητικό πλαίσιο, πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση εμπειρικών ερευνών που διαπραγματεύονται τις παραπάνω έννοιες. Τέλος, παρουσιάζεται μια πλήρης εκπαιδευτική έρευνα που έγινε για τις ανάγκες διερεύνησης των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στην περιφερειακή ενότητα Αργολίδας. Τα σημαντικότερα ευρήματά της αναδεικνύουν τόσο τη σημασία όσο και την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης στις τάξεις των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων της Ε.Ε. Διαπιστώνεται επίσης ότι σημαντικότατο εμπόδιο επιμόρφωσης αποτελεί ο περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί, γεγονός το οποίο θα αντιμετωπιστεί με τη διαδικασία της αυτομόρφωσης και τη χρήση νέων τεχνολογιών.

Λέξεις κλειδιά: Επιμόρφωση, Επαγγελματική Εκπαίδευση, Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών, εκπαίδευση ενηλίκων, εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Εισαγωγή

Ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της εποχής μας είναι η μεγάλη ταχύτητα με την οποία μεταβάλλονται τα στοιχεία του περιβάλλοντος (οικονομικό, κοινωνικό, τεχνολογικό, νομικό, πολιτισμικό, κλπ). Η τεχνολογία, οι επιστήμες, η διάδοση της πληροφορίας, οι ίδιες οι κοινωνίες δε θα μπορούσαν να αποτελέσουν εξαίρεση στην παραπάνω πραγματικότητα. Αδιαμφισβήτητα η εκπαίδευση και ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένοι να παρακολουθήσουν την εξέλιξη με συνεχή επιμόρφωση σε μια διαδικασία

δια βίου μάθησης (Eurydice, 1995 οπ. αναφ. στο ΟΕΠΕΚ, 2007). Μόνο με αυτόν τον τρόπο η εκπαίδευση και ο εκπαιδευτικός μπορούν να σταθούν στο ύψος των περιστάσεων που επιτάσσει η νέα παγκοσμιοποιημένη κοινωνία και να προσφέρουν το αγαθό της γνώσης το οποίο έχουν κληθεί να υπηρετήσουν. Η σημασία της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης αποτελεί άξονα σημαντικών δράσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΟΕΠΕΚ, 2007).

Σύμφωνα με το Μαυρογιώργο (1999, οπ. αναφ. στο Ντούρου, 2014) ως επιμόρφωση μπορούμε να ορίσουμε «*το σύνολο των δραστηριοτήτων και διαδικασιών που συνδέονται με τη σύλληψη, το σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, που έχουν ως πρωταρχικό σκοπό τον εμπλουτισμό, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών – θεωρητικών ή πρακτικών επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους*».

Στον ελλαδικό χώρο τα επιμορφωτικά μοντέλα, και λεπτομερέστερα αυτά που έχουν ως στόχο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, είναι κατακερματισμένα σε σχέση με την οργάνωση, τη διοίκηση και το αντικείμενο επιμόρφωσης. Τα μοντέλα αυτά ποικίλλουν ανάλογα με το είδος, την ποιότητα και το περιεχόμενό τους. Αναφορικά με τον τρόπο σύμφωνα με τον οποίο διοργανώνονται θα μπορούσαν να συνοψιστούν στα ακόλουθα (Μπράτιτσης κ.α., 2004):

• Επιμορφώσεις σε Κέντρα (Σεμινάρια): Οι εκπαιδευτικοί μετατρέπονται σε μαθητές που επιμορφώνονται με την παραδοσιακή διδασκαλία (έδρα-θρανίο) για να διευρύνουν και να εμπλουτίσουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους. Τα περιθώρια αυτονομίας και πρωτοβουλίας από μέρους τους είναι προκαθορισμένα και περιορισμένα.

• Ενδοσχολική Επιμόρφωση: Η ενδοσχολική επιμόρφωση αποτελεί τα τελευταία χρόνια επαγγελματικό δικαίωμα για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και μια μεγάλη ευκαιρία για επαγγελματική εξέλιξη. Πραγματοποιείται σε πραγματικές συνθήκες και λαμβάνει υπόψη της τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολικής κοινότητας.

• Πανεπιστημιακή Επιμόρφωση: Ινστιτούτα και Ανώτατα Ιδρύματα έχουν αρχίσει να προσφέρουν εξειδικευμένες επιμορφώσεις σε μορφή σεμιναρίων μέσω ευρωπαϊκών προγραμμάτων, αλλά και θεσμοθετημένες σπουδές σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο, με ευρεία θεματολογία όπως ΤΠΕ, παιδαγωγική, διδακτική μεθοδολογία κλπ.

• Αυτοεπιμόρφωση: Ο κάθε εκπαιδευτικός αναλαμβάνει από μόνος του να διευρύνει τις γνώσεις και τις διδακτικές του μεθόδους αναζητώντας νέες πληροφορίες ή αξιοποιώντας πηγές πληροφόρησης που του παρέχονται από τρίτους (Υπουργείο Παιδείας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Πανεπιστήμια, Ερευνητικά Προγράμματα). Όσο αφορά τη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, απευθύνεται κυρίως σε εκπαιδευτικούς με προϋπάρχουσες σχετικές γνώσεις.

• Εξ Αποστάσεως: Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) έχει χρησιμοποιηθεί ευρύτατα στο εξωτερικό για να προσφέρει ίσες ευκαιρίες μόρφωσης σε όλους και έχει συμβάλει επίσης στη βελτίωση της παρεχόμενης με άλλες μεθόδους εκπαίδευση. Ειδικότερα έχει χρησιμοποιηθεί για να βελτιωθεί η διδακτική κατάρτιση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Τα προγράμματα αυτού του είδους είναι ευέλικτα, ευρείας κλίμακας, με εύκολη και γρήγορη πρόσβαση στο διδακτικό υλικό. Δίνουν τη δυνατότητα να αρθούν τα εμπόδια της απόστασης, πράγμα κρίσιμο για την ελληνική πραγματικότητα, καθώς και εμπόδια σχετιζόμενα με την ετερογενή σύνθεση μιας ομάδας επιμορφούμενων.

Εκπαίδευση ενηλίκων

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία νοείται μετά τις βασικές τους σπουδές, λόγω ηλικίας εντάσσεται στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ως ενήλικος νοείται κάθε άτομο που έχει συμπληρώσει το 18ο έτος της ηλικίας του και η επιμόρφωση εκπαιδευτικών μπορεί να προσδιοριστεί ως εκπαίδευση που χαρακτηρίζεται από την επιθυμία του ενδιαφερομένου για αυτό-βελτίωση.

Ο ορισμός της εκπαίδευσης ενηλίκων όπως αναφέρει ο Rogers (1999) διατυπώνεται ως ακολούθως: «*Εκπαίδευση ενηλίκων είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση. Με τον τρόπο αυτό επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη*».

Ο Κόκκος (2005) προσδιορίζει τις παραμέτρους μάθησης και διαφοροποίησης μεταξύ της εκπαίδευσης ενηλίκων και της εκπαίδευσης ανηλίκων ως εξής:

- Οι ενήλικοι προσέρχονται στην εκπαίδευση ενηλίκων με συγκεκριμένους στόχους.
- Έχουν επαγγελματικό και κοινωνικό υπόβαθρο λόγο εμπειριών (πρότερη γνώση).
- Έχουν αναπτύξει τρόπους μάθησης και γνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό πώς να μαθαίνουν.
- Ως επί το πλείστον επιδιώκουν ενεργητικούς τρόπους μάθησης και βιωματικούς, που έχουν μεγαλύτερο μαθησιακό αποτέλεσμα
- Διαθέτουν υπόβαθρο σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων.
- Έχουν δυσκολία στην απομνημόνευση και επιδιώκουν την κατανόηση.
- Στις περιπτώσεις όπου δεν έχουν προσέλθει εθελοντικά αλλά τους έχει επιβληθεί, μπορεί να υπάρχουν παθητικές ή επιθετικές συμπεριφορές απέναντι στη νέα γνώση και τις νέες εμπειρίες

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Ο Σκίκος κ.α. (2010) σημειώνει ότι η εξΑΕ είναι η εκπαίδευση που υποστηρίζεται – υποβοηθείται από τα μέσα επικοινωνίας και δικτύωσης όπως ταχυδρομείο, ραδιόφωνο, τηλεόραση, video, ηλεκτρονικούς υπολογιστές, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, τηλεδιασκέψεις, πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης κλπ. Ένα βασικό χαρακτηριστικό της εξΑΕ είναι «η μικρή ή καθόλου διαπροσωπική ή σε τάξη επαφή εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου» (Σκίκος κ.α., 2010). Ο Λιοναράκης (2001) σημειώνει ότι η εξΑΕ βασίζεται σε τρείς άξονες, τον εκπαιδευτή, τον εκπαιδευόμενο και το εκπαιδευτικό υλικό σε αντίθεση με τη δυαδική σχέση εκπαιδευτή –εκπαιδευόμενου που υφίσταται στη συμβατική εκπαίδευση.

Η εξΑΕ είναι μια μορφή εκπαίδευσης σχετικά νέα, ευέλικτη με αρκετούς υποστηρικτές που βρίσκει όλο και περισσότερες εφαρμογές τα τελευταία χρόνια με την μεγάλη διάδοση της χρήσης υπολογιστών. Ο όρος «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στη δεκαετία του 1970 και επισημοποιήθηκε το 1982 (Λιοναράκης, 2006).

Είναι πλέον αποδεκτό σήμερα ότι η εξΑΕ μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά, είτε χρησιμοποιούμενη ως κύρια μορφή εκπαίδευσης, είτε συμπληρωματικά, γιατί αποτελεί μια ευέλικτη μορφή μάθησης που περιλαμβάνει στοιχεία τα οποία καθιστούν ευκολότερη την πρόσβαση σε αυτήν, σε σύγκριση με τη συμβατική. Οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από τα χρόνια υπηρεσίας και την ειδικότητα τους, αναγνωρίζουν τις αδυναμίες των συμβατικών δια ζώσης επιμορφωτικών προγραμμάτων και επιθυμούν την αξιοποίηση των μεθόδων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την επιμόρφωσή τους (Παπαδάκης & Φραγκούλης, 2005, οπ. αναφ. στο Παπαδοπούλου & Βασάλα, 2010).

Στο επίπεδο της μεθοδολογίας υλοποίησης η εξ αποστάσεως εκπαίδευση πραγματοποιείται σύμφωνα με το Σκίκο κ.α. (2010) με τους εξής τρείς βασικούς τρόπους:

1. Αυτοδιδασκαλία στην οποία ο εκπαιδευόμενος επιλέγει τον τρόπο, το χρόνο και τον ρυθμό μάθησης του αλλά και τον τρόπο διδασκαλίας.
2. Ασύγχρονη συνεργασία κατά την οποία υπάρχουν μεμονωμένοι εκπαιδευόμενοι ή ομάδες εργασίας. Στην ασύγχρονη συνεργασία δίδονται εργασίες, πραγματοποιούνται συζητήσεις, παρουσιάσεις, προβλήματα προς επίλυση με την δυνατότητα πρόσβασης στο εκπαιδευτικό υλικό, εξετάσεις, αξιολογήσεις, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην λύση προβλημάτων ενώ ο χρόνος διδασκαλίας και υλοποίησης εργασιών δεν είναι απαραίτητα πραγματικός και σύγχρονος.
3. Εικονική τάξη όπου ο χρόνος είναι πραγματικός και προσομοιώνονται όλες οι λειτουργίες και οι αλληλεπιδράσεις μιας κλασικής τάξης.

Ερευνητική Ανασκόπηση

Ο Μπράτιτσης κ.α. (2004) εισάγει ως αποδοτικότερο τρόπο επιμόρφωσης την ενδοσχολική επιμόρφωσης σε διαρκή βάση. Στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις βασικές δεξιότητες ΤΠΕ (χρήση Η/Υ και διαδικτύου) θεωρούν αποδοτικές μορφές επιμόρφωση την αυτομόρφωση και την επιμόρφωση μέσω εξΑΕ. Προτείνεται παράλληλα ένα μοντέλο επιμόρφωσης το οποίο αξιοποιεί την εξΑΕ, τις αρχές μάθησης ενηλίκων, το διαδίκτυο και το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο αξιοποιώντας σύγχρονες και ασύγχρονες υπηρεσίες.

Την ανάγκη για επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες και τη χρήση τους στη διδακτική πράξη αναδεικνύει και ο ΟΕΠΕΚ (2007) σε αντίστοιχη μελέτη σε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων της Ε.Ε. Ως κυριότερα εμπόδια για τη διοργάνωση επιμορφωτικών συναντήσεων αναφέρονται η έλλειψη οικονομικής στήριξης και ο ελάχιστος διατιθέμενος χρόνος για τη διοργάνωση επιμορφωτικών συναντήσεων.

Σε σχετική έρευνα που εκπονήθηκε πανελλαδικά από το Υπουργείο Παιδείας (2011) σε εκπαιδευτικούς αλλά και μαθητές της Ε.Ε παρατηρήθηκε η ανάγκη για υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Ε.Ε, ιδίως σε θέματα σχετικά με τις τεχνολογικές εξελίξεις της κάθε ειδικότητας και των εργαστηριακών ασκήσεων, ώστε να ενισχυθεί το κύρος της Ε.Ε στην κοινωνία αλλά και η εμπιστοσύνη των εργοδοτών στους αποφοίτους της. Παράλληλα, οι μαθητές επιθυμούν επικαιροποίηση των προγραμμάτων σπουδών και αναμόρφωση των εργαστηρίων με σύγχρονες υποδομές.

Στον Ηλεκτρολογικό Τομέα, σε αντίστοιχη έρευνα στην Ε.Ε (Πάγκαλος, 2010), υπάρχει ανάγκη για επιμόρφωση σε νέα επιστημονικά – τεχνικά αντικείμενα που χρειάζονται εξειδικευμένα προγράμματα λογισμικού (μαθήματα όπως σχέδιο με Η/Υ, PLC, δομημένη καλωδίωση, ΑΠΕ κλπ.). Ακολουθούν ως επόμενες προτεραιότητες η επιμόρφωση για τη διδασκαλία εργαστηριακών μαθημάτων και για θέματα σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη.

Οι Λαγουδάκος και Καραγεώργος (2014) επισημαίνουν σε έρευνά τους ότι υπάρχει ανάγκη για επιμόρφωση διότι στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) των ΕΠΑΛ εισάγονται νέα μαθήματα σύμφωνα με την 77204/Γ2 απόφαση του Υπουργείου Παιδείας. Τα νέα αυτά αντικείμενα τα οποία εισήχθησαν απαιτούν εκτενή γνώση ΤΠΕ (π.χ. Δομικός Τομέας στα Γεωγραφικά Συστήματα Πληροφοριών). Η είσοδος των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς την 1η προτεραιότητα για διαρκή επιμόρφωση. Το παράδοξο που παρατηρείται είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων καλούνται να διδάξουν εντελώς νέα γνωστικά αντικείμενα της ειδικότητάς τους χωρίς προηγούμενη επιμόρφωση από το Σεπτέμβριο του 2014 με τα νέα ΑΠΣ.

Όλες οι παραπάνω μελέτες συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού δεν είναι δυνατόν να εξαντλείται με τις γνώσεις των βασικών σπουδών και την εισαγωγική επιμόρφωση κατά τον διορισμό του. Ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται να ενημερώνεται συνεχώς σε σχέση με την ειδικότητά του, ώστε οι γνώσεις του να είναι

συνυφασμένες με το σύγχρονο τεχνολογικό γίγνεσθαι, αλλά και με τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους και την εκπαιδευτική τεχνολογία, ώστε η διδασκαλία του να είναι ουσιαστική και αποτελεσματική (Λαγουδάκος & Καραγεώργος, 2014). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της Ε.Ε είναι σύνθετος, αφού καλείται να βοηθήσει το μαθητή στις επαγγελματικές επιλογές τους, σε κάθε ειδικότητα, ανάλογα με τις συνθήκες της αγοράς εργασίας και να τους στηρίξει στην προσπάθειά τους για μια πορεία δια βίου μάθησης για την ανάπτυξη όχι μόνο γνώσεων, αλλά στάσεων και δεξιοτήτων (ΟΕΠΕΚ, 2007).

Το κλίμα γίνεται ακόμη πιο περίπλοκο δεδομένης της αυξανόμενης αβεβαιότητας στην κοινωνία, την οικονομία και των μεταβαλλόμενων δομών της εργασίας και της βιομηχανίας. Για να αποκριθούν σε αυτούς τους μεταβαλλόμενους ρόλους και τις ευθύνες, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται μια αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη που θα μπορεί να τους βοηθήσει να διατηρήσουν την υπάρχουσα γνώση και εμπειρία τους αλλά και να υιοθετήσουν τους νέους τρόπους βελτίωσης της πρακτικής τους.

Για να καταστεί εφικτή η προσαρμογή στις νέες τάσεις, απαιτείται επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων της Ε.Ε με γρήγορους ρυθμούς, οργάνωση και συνέπεια αλλά και χαμηλό κόστος. Ως συνέπεια, η μέθοδος επιμόρφωσης με ΤΠΕ σε συνδυασμό με την εξΑΕ αποτελεί μια βιώσιμη λύση. Αναμφίβολα, απαιτείται να ξεπεραστούν κάποιες δυσκολίες και εμπόδια τα οποία χρειάζονται διερεύνηση σε βάθος. Από την άλλη πλευρά όμως, η πραγματοποίηση ενός τέτοιου σχεδίου αποτελεί πρόκληση και προσδίδει κίνητρα σε όποιον συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία αυτή.

Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω ερευνητική ανασκόπηση, διεξήχθη έρευνα η οποία συνδυάζει την ενδοσχολική επιμόρφωση με τις ΤΠΕ. Η έρευνα αυτή έχει τους εξής στόχους:

- Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης αναφορικά με τα εμπόδια που συνάντησαν ή πρόκειται να συναντήσουν στην επιμόρφωσή τους με Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών και τη διαχείρισή τους
- Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης αναφορικά με τις προκλήσεις και τα κίνητρα που δημιουργούνται στην επιμόρφωσή τους με Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών

Σε συνάρτηση με τους στόχους διαμορφώνονται και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας ως εξής:

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης αναφορικά με τα εμπόδια που συνάντησαν ή πρόκειται να συναντήσουν στην επιμόρφωσή τους με Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών και πώς θα τα διαχειριστούν;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης αναφορικά με τις προκλήσεις και τα κίνητρα που δημιουργούνται στην επιμόρφωσή τους με Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών;

Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη το χρονικό διάστημα 25 Απριλίου – 5 Μαΐου 2015. Αποτέλεσε έρευνα επισκόπησης μικρής κλίμακας με μη τυχαίο δείγμα ακολουθώντας το ποσοτικό ερευνητικό παράδειγμα (Creswell, 2011). Ο πληθυσμός της έρευνας είναι οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων το ακαδημαϊκό έτος 2014-15 στην Ε.Ε σε όλη την Ελλάδα και είναι περίπου 11000 (Υπουργείο Παιδείας, 2011). Ο πληθυσμός στόχος της ήταν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που υπηρετούν στη δευτεροβάθμια Ε.Ε στην Περιφερειακή Ενότητα Αργολίδας και αποτελεί 72 άτομα. Η μέθοδος δειγματοληψίας ήταν η βολική (Creswell, 2011) με τον κύριο όγκο του δείγματος να προέρχεται από τις σχολικές μονάδες των εκπαιδευτικών που εκπονούν την παρούσα έρευνα, δηλαδή εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που υπηρετούν το ακαδημαϊκό έτος 2014-15 στις σχολικές μονάδες του 1ου Επαγγελματικού Λυκείου Άργους και 1ου Επαγγελματικού Λυκείου Ναυπλίου. Το εργαλείο

συλλογής δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου το οποίο αντλήθηκε κατά κύριο λόγο από την έρευνα του ΟΕΠΕΚ (2007) στην Ε.Ε. Πριν την κύρια έρευνα, πραγματοποιήθηκε πιλοτική διανομή του αρχικού ερωτηματολογίου σε τέσσερα άτομα τα οποία δεν συμπεριελήφθησαν στο τελικό δείγμα της έρευνας. Με βάση την πιλοτική έρευνα, διαμορφώθηκε το τελικό ερωτηματολόγιο.

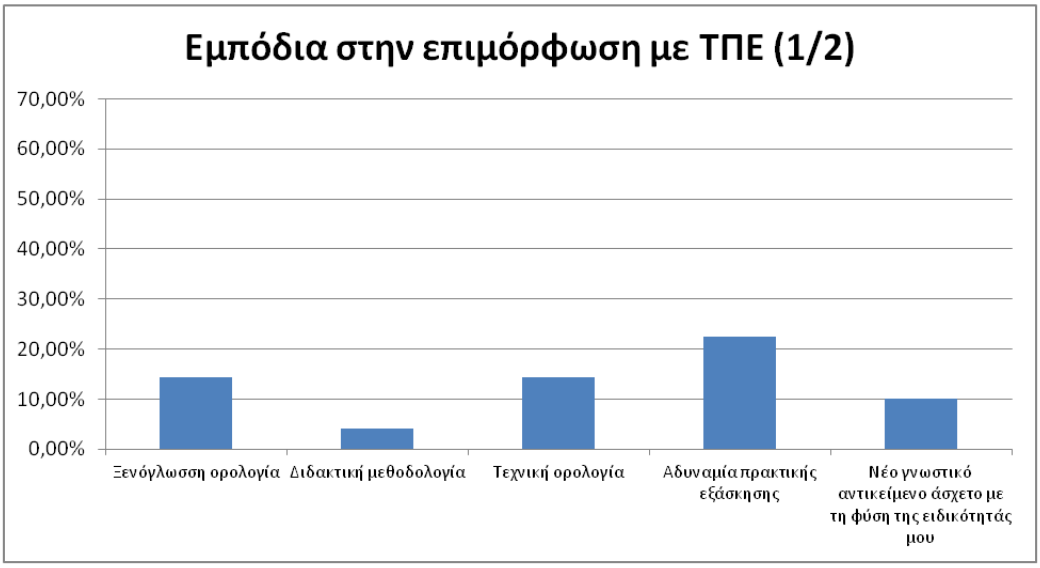
Συνολικά εστάλησαν ερωτηματολόγια μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε 60 άτομα και ελήφθησαν 50 απαντήσεις που αποτέλεσαν και το τελικό δείγμα. Η ανάλυση των δεδομένων υλοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο λογισμικού MS Excel 2010. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με ραβδογράμματα.

Σε σχέση με το προφίλ των συμμετεχόντων στην ερευνητική μελέτη παρατηρούμε τα εξής: Από τους 50 εκπαιδευτικούς που αποτέλεσαν το τελικό δείγμα, 37 (74%) ήταν άνδρες και 13 (26%) γυναίκες. Η ειδικότητα ΠΕ17 (τεχνολόγοι) αποτελεί την πλειονότητα του δείγματος με 20 συμμετέχοντες (40%). Οι περισσότεροι συμμετέχοντες έχουν διδακτική υπηρεσία 11-20 έτη (42%) ενώ οι 25 (50%) έχουν επιμορφωθεί παιδαγωγικά στην ΑΣΠΑΙΤΕ ή είναι απόφοιτοι του τετραετούς κύκλου σπουδών (πρώην ΑΣΕΤΕΜ/ΣΕΛΕΤΕ). Το 62% του δείγματος (31 συμμετέχοντες) έχει πιστοποίηση Α' επιπέδου στις ΤΠΕ ενώ το 56% (28 συμμετέχοντες) κατέχει κάποιο τίτλο σπουδών σε ξένη γλώσσα (επίπεδο πολύ καλό και άριστο).

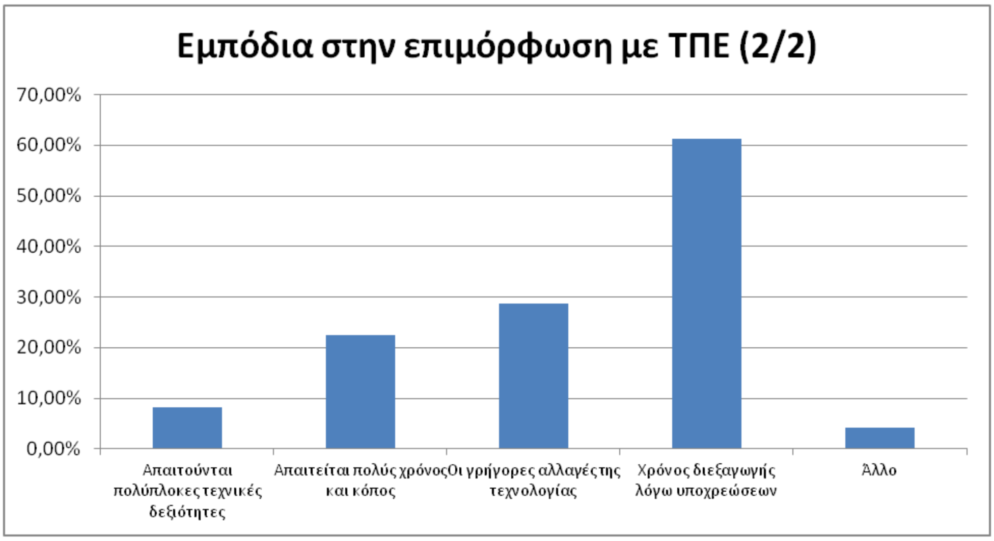
Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με περιγραφική στατιστική. Σε κάθε ερώτηση διαιρέθηκε ο αριθμός των συμμετεχόντων που επέλεξαν κάθε εναλλακτική απάντηση προς το συνολικό αριθμό απαντήσεων. Στη συνέχεια, έγινε αναγωγή σε ποσοστό επί τοις εκατό (%). Ως σημαντικότερα ευρήματα επισημάνθηκαν σε κάθε περίπτωση οι δύο απαντήσεις οι οποίες συγκέντρωσαν το μεγαλύτερο ποσοστό (περισσότερες απαντήσεις). Σε περίπτωση που ορισμένες απαντήσεις είχαν αρκετά μικρή ποσοστιαία διαφορά αναφέρονται όλες.

Αποτελέσματα

Στην ερώτηση 'Ποια εμπόδια συναντήσατε ή περιμένετε να συναντήσετε στην επιμόρφωσή σας με ΤΠΕ;' το 61,2% απάντησε ότι εμπόδιο είναι ο χρόνος διεξαγωγής λόγω υποχρεώσεων. Τα αποτελέσματα λόγω του πλήθους των ερωτήσεων απεικονίζονται στα Γραφήματα 1 και 2.

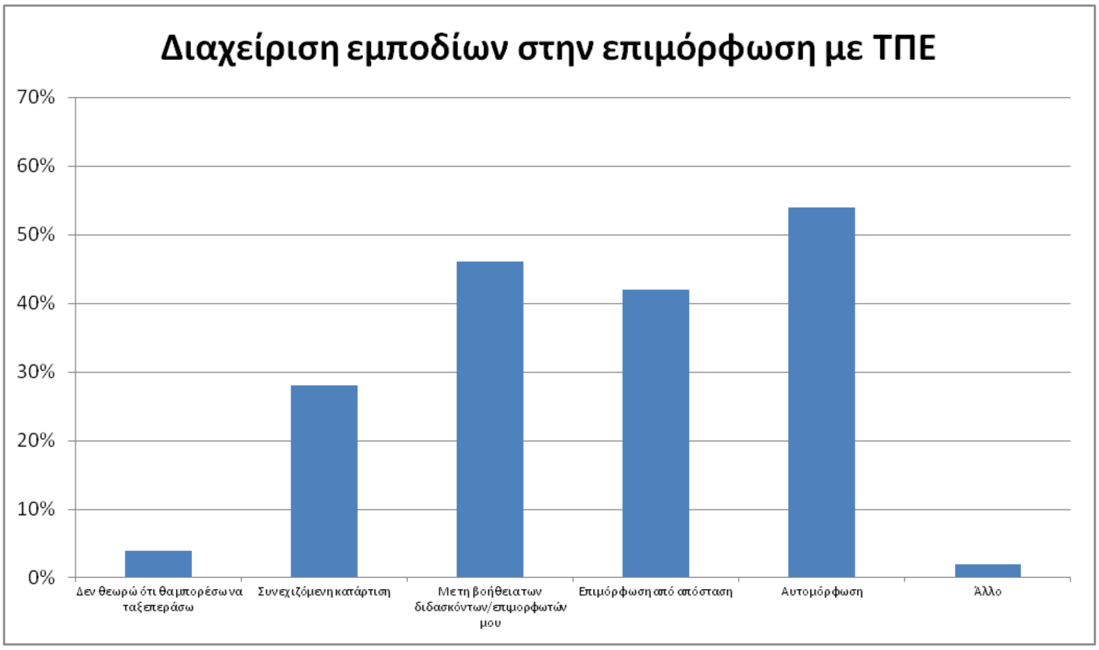


Γράφημα 1. Εμπόδια στην επιμόρφωση με ΤΠΕ



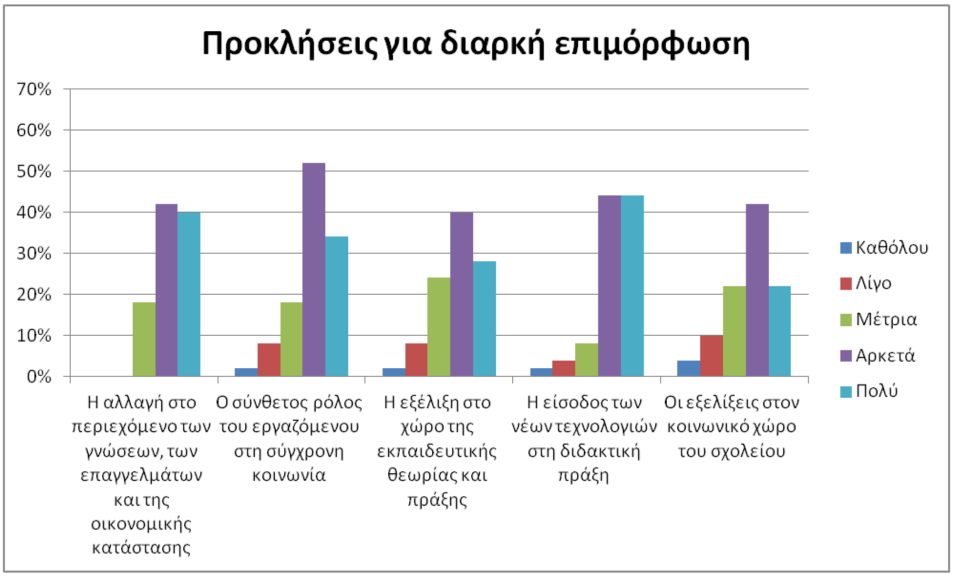
Γράφημα 2. Εμπόδια στην επιμόρφωση με ΤΠΕ

Στην ερώτηση ‘Πως θα διαχειριστείτε τα εμπόδια στην επιμόρφωσή σας με ΤΠΕ;’ το 54% επιλέγει την αυτομόρφωση, ενώ το 46% επιλέγει τη βοήθεια των διδασκόντων ή επιμορφωτών. Τέλος, το 42% επιλέγει να επιμορφωθεί με επιμόρφωση από απόσταση (Γράφημα 3).



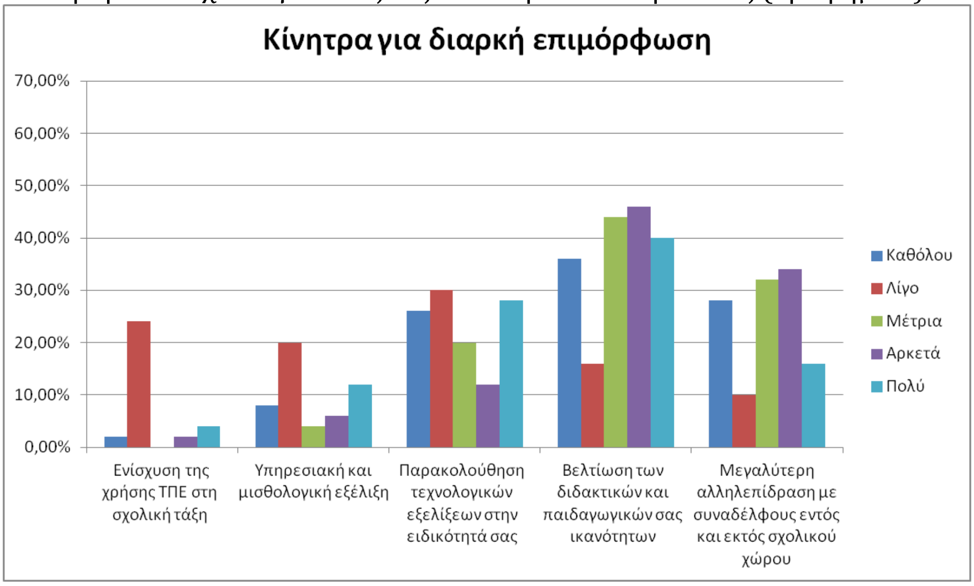
Γράφημα 3. Διαχείριση εμποδίων στην επιμόρφωση με ΤΠΕ

Για την πλειονότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα, η αλλαγή στο περιεχόμενο των γνώσεων, των επαγγελμάτων και της οικονομικής κατάστασης, ο σύνθετος ρόλος του εργαζόμενου στη σύγχρονη κοινωνία και η είσοδος των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη αποτελούν τις σημαντικότερες προκλήσεις (Γράφημα 4).



Γράφημα 4. Προκλήσεις για διαρκή επιμόρφωση

Στην ομάδα ερωτήσεων σχετικά με τα πιθανά τους κίνητρα μέσω της επιμόρφωσης με ΤΠΕ, η πλειονότητα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, εστιάζεται στη βελτίωση των παιδαγωγικών και διδακτικών ικανοτήτων τους καθώς και στην παρακολούθηση των τεχνολογικών εξελίξεων στην ειδικότητα τους (Γράφημα 5).



Γράφημα 5. Κίνητρα για διαρκή επιμόρφωση

Συμπεράσματα

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, οι συμμετέχοντες διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες και δεξιότητες για παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης με ΤΠΕ καθώς έχουν:

- επαρκή διδακτική εμπειρία
- παιδαγωγική επιμόρφωση και κατάρτιση
- εξοικείωση με τη χρήση ΤΠΕ
- γνώση ξένης γλώσσας σε υψηλό επίπεδο

Κύριο εμπόδιο στη διεξαγωγή τέτοιας μορφής επιμορφώσεων αποτελεί ο χρόνος διεξαγωγής εξαιτίας υποχρεώσεων (ΟΕΠΕΚ, 2007). Τα εμπόδια αυτά είναι δυνατό να ξεπεραστούν:

- με την αυτομόρφωση (Μπράτιτσης κ.α., 2004)
- με τη βοήθεια των διδασκόντων και επιμορφωτών
- με επιμόρφωση από απόσταση δείχνοντας ότι διαθέτουν τόσο τις δεξιότητες αλλά και την αυτοπεποίθηση και επιθυμία να συμμετάσχουν σε μια επιμορφωτική διαδικασία του είδους που διαπραγματεύεται το αντικείμενο της ερευνητικής μελέτης.

Σημαντικές προκλήσεις στην πορεία αυτή αποτελούν:

- η είσοδος των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη (ΟΕΠΕΚ, 2007; Πάγκαλος, 2010; Υπουργείο Παιδείας, 2011; Λαγουδάκος & Καραγεώργος, 2014)
- η αλλαγή στο περιεχόμενο των γνώσεων, των επαγγελμάτων και της οικονομικής κατάστασης (Υπουργείο Παιδείας, 2011; Λαγουδάκος & Καραγεώργος, 2014)
- ο σύνθετος ρόλος του εργαζόμενου στη σύγχρονη κοινωνία μαζί με τη χρήση νέων τεχνολογιών.

Στον τομέα των κινήτρων, τα ερευνητικά ευρήματα μας καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων θεωρούν ως σημαντικότερα κίνητρα:

- τη βελτίωση των διδακτικών και παιδαγωγικών τους ικανοτήτων
- την παρακολούθηση των τεχνολογικών εξελίξεων στην ειδικότητά τους

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων επιθυμούν την επιμόρφωση σε νέες τεχνολογίες, είναι λιγότερο δεκτικοί στο κίνητρο ενίσχυσης της χρήσης ΤΠΕ στη σχολική τάξη καθώς και στην αλληλεπίδραση με συναδέλφους εντός και εκτός σχολικού χώρου, γεγονός που μας δείχνει μια έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας και κουλτούρας ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην καθημερινή πράξη της εκπαίδευσης αντίστοιχα (Αναστασιάδης, 2014).

Μεθοδολογικοί περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί επισκόπηση μικρής κλίμακας με μη τυχαίο δείγμα και χαμηλό αριθμό συμμετεχόντων σε επίπεδο περιφερειακής ενότητας. Ως συνέπεια τα αποτελέσματά της δεν είναι ασφαλές να προβληθούν στο πληθυσμό σε πανελλαδικό επίπεδο. Επίσης, ίσως χρειάζεται να συμπεριληφθούν στο ερωτηματολόγιο και ερωτήσεις ανοικτού τύπου για μια σφαιρικότερη κάλυψη των εναλλακτικών επιλογών που πιθανά να μην υπάρχουν στις κλειστές ερωτήσεις. Στο σημείο αυτό δεν πρέπει να λησμονούμε ότι στο δείγμα δεν συμπεριλαμβάνονται οι ειδικότητες Υγείας και Πρόνοιας, καθώς και Αισθητικής/Κομμωτικής οι οποίες αποτελούσαν ένα 11% του εκπαιδευτικού δυναμικού της Ε.Ε (Υπουργείο Παιδείας, 2011), απορροφώντας παράλληλα ένα 20% του μαθητικού δυναμικού της Ε.Ε, οι εκπαιδευτικοί των οποίων τέθηκαν σε διαθεσιμότητα το 2013. Η συμμετοχή τους στην έρευνα πιθανώς να άλλαζε τόσο τα δημογραφικά όσο και τα ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά της. Η επιστροφή τους αναμένεται τον Ιούνιο του 2015 μετά από ψήφιση σχετικού νομοσχεδίου.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Μια πιθανή επέκταση της μελέτης θα μπορούσε να αποτελέσει η διερεύνηση του φορέα υλοποίησης της επιμόρφωσης, της μορφής της (π.χ. υποχρεωτική ή προαιρετική, περιοδικότητα κλπ.) και του θεματικού της περιεχομένου (π.χ. γνωστικό αντικείμενο, νέες τεχνολογίες, διδακτική μεθοδολογία κλπ.). Για να παρατηρήσουμε την εξέλιξη της επιμορφωτικής διαδικασίας μπορούμε εμπλουτίζοντας την υπάρχουσα έρευνα να την επαναλάβουμε με το ίδιο δείγμα σε αρκετό αλλά εύλογο μελλοντικό χρονικό διάστημα (π.χ. κάθε 2 χρόνια) ως μελέτη Panel (Κατσίλλης, 2001).

Επίλογος

Η ερευνητική αυτή προσπάθεια, ενισχύει τις προηγούμενες μελέτες αναδεικνύοντας όχι μόνο την πτυχή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων αλλά και την πτυχή της υλοποίησης της με τεχνολογίες ΤΠΕ (ΟΕΠΕΚ, 2007; Μπρατίτσης κ.α., 2004; Πάγκαλος, 2010; Υπουργείο Παιδείας, 2011; Λαγουδάκος & Καραγεώργος, 2014). Για να είναι εφικτό για ένα εκπαιδευτικό ειδικότητας να διαχειριστεί αποτελεσματικά και με επάρκεια τις εργασιακές απαιτήσεις χρειάζεται επιμόρφωση η οποία συνδέεται τόσο με τη βασική του εκπαίδευση όσο και με τον επαγγελματικό του ρόλο περιλαμβάνοντας τις εργασιακές συνθήκες, την προοπτική της σταδιοδρομίας και της επαγγελματικής του ανάπτυξης και καταξίωσης (ΟΕΠΕΚ, 2007) .

Η Ε.Ε έχει τη δυνατότητα να αποτελέσει άξονα σταθερότητας και οικονομικής άνθησης στην δύσκολη οικονομική συγκυρία που διανύουμε στον ελλαδικό χώρο. Θα πρέπει όμως και η πολιτεία να φανεί αρωγός της Ε.Ε αναγνωρίζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Τέτοια χαρακτηριστικά αποτελούν: η γρήγορη μεταβολή των μαθημάτων ειδικότητας σε σχέση με αυτά της γενικής παιδείας, η εισαγωγή νέων τεχνολογιών στην παραγωγή και τις υπηρεσίες και οι αλλαγές στις εξειδικεύσεις και τις απαιτούμενες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές. Συμπερασματικά, η επιμορφωτική διαδικασία καθίσταται απαραίτητη (Λαγουδάκος & Καραγεώργος, 2014).

Από την άλλη πλευρά, καμία επιμορφωτική διαδικασία δεν θα διαρκέσει χρονικά αν δεν στηρίζεται στη συνεχή αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών μέσα από την ανάπτυξη καναλιών επικοινωνίας. Η επικοινωνία αυτή θα επιτευχθεί μέσα από την αξιοποίηση των τεχνολογιών της εξΑΕ καταργώντας χωρικούς και χρονικούς περιορισμούς στην επικοινωνία. Παρέχεται λοιπόν η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επιμορφωθούν ακολουθώντας το δικό τους ρυθμό εκμάθησης, μέσω μιας διαδικασίας συνδυασμένης αυτομόρφωσης, συνεργατικής μάθησης και ενδοσχολικής επιμόρφωσης (Μπράτιτσης κ.α., 2004).

Αναφορές

Αναστασιάδης Π., (2014). *Η έρευνα για την ΕξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*.Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, Volume 10, Number 1, 2014, Section One, p. 5-32

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Έλλην.

Κατσίλλης, Ι. (2001). Η Διαδικασία της Επιστημονικής Έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση. Πάτρα: Πανεπιστημιακές Σημειώσεις.

Κόκκος Α. (2005) *Εκπαιδευτικές Μέθοδοι,* ΕΑΠ: Πάτρα.

Λαγουδάκος Μ., Καραγεώργος Ν. (2014). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών τεχνικής εκπαίδευσης.* Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 2ο, 134-152

Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση. Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης,* (σελίδες 7-41). Αθήνα: Προπομπός.

Λιοναράκης Α., (2001). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μία ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού, στο Λιοναράκης (Επιμ.) *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, Αθήνα: Προπομπός.

Μπράτιτσης, Θ., Χλαπάνης, Γ., Μηναΐδη, Α., & Δημητρακοπούλου, Α. (2004). Σχεδιασμός Προγράμματος Διαρκούς Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών από Απόσταση, με βάση Δεδομένα Έρευνας από τρέχουσα Επιμόρφωση στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*

Ντούρου, Ε. (2014).*Η επαγγελματική ανάπτυξη και η υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο, σε περίοδο οικονομικής κρίσης.* Εκπ@ιδευτικός κύκλος. Τόμος 2, Τεύχος 3, σ. 79-98. ISSN:2241-4576

Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών - ΟΕΠΕΚ (2007). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην Τεχνική Εκπαίδευση.* «παροχή εξειδικευμένων υπηρεσιών για την εκπόνηση μελετών» στο πλαίσιο της Πράξης «Οργάνωση και Λειτουργία Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.)» της κατηγορίας πράξεων 2.1.1.α, της ενέργειας του μέτρου 2.1 του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ.

Πάγκαλος, Σ. (2010). *Η Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στον Ηλεκτρολογικό Τομέα των ΕΠΑ.Λ. και των ΕΠΑ.Σ.* Αθήνα: ΔΕ-ΕΑΠ

Παπαδοπούλου, Ρ., Βασάλα, Π. (2010). Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών μέσω Ηλεκτρονικών Κοινοτήτων Μάθησης. Στο: Α. Κολτσάκης, Γ. Σαλονικίδης & Μ. Δοδοντσής (Επ.), Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας « Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση» (σσ. 1390-1405). Βέροια-Νάουσα, 23-25 Απριλίου 2010.

Rogers A. (1999) *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σκίκος Ν., Λουκά Β., Ζωγόπουλος Ε., Μοσχούδης Α. (2010). *Η Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην εξ αποστάσεως Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών.* 2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας "Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση" σ. 1379-1389

Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, (2011). *Αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στα ΕΠΑ.Λ.–ΕΠΑΣ με την ανάπτυξη και αξιοποίηση εργαλείων ΤΠΕ στο πλαίσιο εφαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών & παρεμβάσεων του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.* ΟΡΙΖΟΝΤΙΑ ΠΡΑΞΗ, στους άξονες 4, 5 και 6 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» 2007-2013.

Θυμάμαι και γιορτάζω: τιμώντας μια Εθνική Επέτειο ‘εναλλακτικά’

Γιαννακοπούλου Μαρία
Φιλόλογος-Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων, ΚΕΘΕΑ,
mgiannakopoulou1@yahoo.gr

Χαδουλίτση Βασιλική
Φιλόλογος-Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων, ΚΕΘΕΑ,
vilhad@yahoo.gr

Καραγεωργόπουλος Χρήστος
Φυσικός-Εκπαιδευτής Ενηλίκων, ΚΕΘΕΑ,
karageorgopoulos@hotmail.com

Περίληψη

Ο σκοπός της εργασίας είναι διπλός: να παρουσιάσει τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση της σχολικής εορτής μιας εθνικής επετείου και ταυτόχρονα να επαναφέρει στο προσκήνιο το διάλογο για τον τρόπο με τον οποίο οργανώνονται «σχολικές εορτές», ειδικότερα στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στο Εναλλακτικό Σχολείο Ενηλίκων του ΚΕΘΕΑ ΕΞΟΔΟΣ, το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου κάθε χρόνο «θυμάται και γιορτάζει» μαζί με τα μέλη της θεραπευτικής κοινότητας τις εθνικές επετείους, τις ημέρες μνήμης, τις θρησκευτικές εορτές και τις παγκόσμιες ημέρες επιχειρώντας μια επαναπροσέγγιση του νοήματός τους μέσα από την ανίχνευση πρότερων αντιλήψεων, την διαχείριση στερεοτυπικών απόψεων και τη συλλογική διαπραγμάτευση στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ομάδας.

Λέξεις κλειδιά: σχολική γιορτή, εκπαίδευση ενηλίκων, ευάλωτες ομάδες

Εισαγωγή

Η σχολική γιορτή που παρουσιάζεται στην εργασία αυτή αφορά στην Εθνική Επέτειο της 25ης Μαρτίου που οργανώθηκε από το Εναλλακτικό Σχολείο Ενηλίκων (Ε.Σ.Ε.) την ακαδημαϊκή χρονιά 2014-2015. Το Ε.Σ.Ε. λειτουργεί στην πόλη της Λάρισας και απευθύνεται σε μέλη της θεραπευτικής κοινότητας του ΚΕΘΕΑ ΕΞΟΔΟΣ τα οποία βρίσκονται σε διαδικασία απεξάρτησης από ψυχοτρόπες ουσίες. Στο Ε.Σ.Ε. η προετοιμασία για τη σχολική γιορτή ξεκινά περίπου τέσσερις εβδομάδες πριν την καθορισμένη ημερομηνία. Σε ένα ‘ξεκίνημα’ (καθημερινή συνάντηση όλων των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων πριν την έναρξη των μαθημάτων) εισάγεται η ιδέα για την οργάνωση της γιορτής, γίνεται μια πρώτη συζήτηση και καθορίζεται ο συνολικός αριθμός των εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών που θα αναλάβουν την οργάνωση, καταγράφεται η εκδήλωση ενδιαφέροντος και επιλέγεται η “ομάδα της γιορτής”. Η ομάδα αυτή μαζεύεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα, εντοπίζει, αξιολογεί και επιλέγει το περιεχόμενο της γιορτής, καθορίζει το είδος των δραστηριοτήτων που θα υλοποιηθούν καθώς και το βαθμό και τη μορφή της εμπλοκής όλων των παρευρισκομένων την ημέρα της εκδήλωσης. Τέλος, καταθέτει το ακριβές χρονοδιάγραμμα, το πρόγραμμα και αποφασίζει για τη διάρκεια της παρουσίασης, που συνήθως είναι ο συνολικός εκπαιδευτικός χρόνος μιας ημέρας. Με το τέλος της εκδήλωσης, αλλά και κατά τη διάρκεια του ‘ξεκινήματος’ της επόμενης ημέρας συζητιέται και αξιολογείται η συνολική προσπάθεια που έγινε. Στο Ε.Σ.Ε. η σχολική γιορτή αντιμετωπίζεται ως μία εκπαιδευτική παρέμβαση ενταγμένη σε ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών, η οποία στοχεύει κυρίως στη διευκόλυνση του

επαναπροσδιορισμού της ταυτότητας των εκπαιδευομένων που λαμβάνει χώρα σε ένα πλαίσιο το οποίο συνδιαμορφώνουν η θεραπευτική και η εκπαιδευτική λειτουργία. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, ο λόγος πραγματοποίησης μιας γιορτής δεν είναι να αναπαράγει κυρίαρχες εθνικές και κοινωνικές αντιλήψεις, ούτε να απαριθμήσει ημερομηνίες, θυμίζοντας ιστορικά γεγονότα. Οπότε, όταν το σχολείο «θυμάται και γιορτάζει», αυτό που κάνει είναι, μέσα από την οργάνωση της γιορτής, να συμβάλλει στην αναγνώριση ύπαρξης εκπαιδευτικών αναγκών από τη μεριά των εκπαιδευομένων, στη δημιουργία γνωστικών συγκρούσεων και αποπροσανατολιστικών διλλημάτων, στην πραγμάτευση των παραδοχών τους, συμβάλλοντας έτσι ενεργά στην επιδιωκόμενη αλλαγή των μελών της θεραπευτικής κοινότητας.

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Η οργάνωση και η λειτουργία του Ε.Σ.Ε. στηρίζεται στις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και πιο συγκεκριμένα στην κριτική προσέγγιση της δια βίου εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή (Mezirow, 2007; Κόκκος, 2011) οι εκπαιδευόμενοι δεν συμμετέχουν απλά στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά πολύ περισσότερο συνεισφέρουν οι ίδιοι στην παραγωγή γνώσης, μιας γνώσης που δεν είναι ουδέτερη, αλλά αναφέρεται άμεσα στο άτομο που την παρήγαγε και στο πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε. Με τον τρόπο αυτό δίνεται πολύ μεγάλη σημασία στη συγκροτημένη παρουσίαση απόψεων, εφόσον αυτές οδηγούν στη δημιουργία ενός αντιπαραδείγματος, θεωρούμενο ως διατύπωση μιας διαφορετικής αντίληψης της πραγματικότητας. Στην κριτική προσέγγιση ανήκει και η θεωρία της "μετασχηματίζουσας μάθησης" (Mezirow, 2007). Η μετασχηματίζουσα μάθηση περιγράφεται ως μια ορθολογική διεργασία για ενήλικους, η οποία περιλαμβάνει τον εντοπισμό, την αξιολόγηση και αναδιάπλαση των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων, με τρόπο ώστε αυτές να γίνονται περισσότερο περιεκτικές, σαφείς, ανοιχτές, στοχαστικά και συναισθηματικά δεκτικές στην αλλαγή (Mezirow, 1991). Με τη διατύπωση της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης αναπτύχθηκε ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικοι αλλάζουν τις αξίες, τα πιστεύω και τον τρόπο ζωής (Κουλαουζίδης, 2007). Καθοριστικός παράγοντας για να συμβεί αυτό είναι ο γόνιμος διάλογος με τους άλλους και η προσφυγή στη δική τους εμπειρία για την πραγματικότητα. Κατά συνέπεια, η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να εστιάζει όχι στο άτομο ως μονάδα, αλλά πολύ περισσότερο στο άτομο ως κοινωνικό ον. Η επιδιωκόμενη ατομική αλλαγή θα επιχειρηθεί αντιμετωπιζόμενο το άτομο ως μέλος μιας ομάδας που σε πραγματικές συνθήκες είναι δυναμική, δηλαδή αλλάζει διαρκώς η σύνθεσή της, εξελίσσεται και η ατομική αλλαγή θα συμβεί στο εσωτερικό ενός μεταβαλλόμενου συνόλου στο οποίο η νοηματοδότηση γνώσεων και στάσεων δεν γίνεται πάντα με τον ίδιο τρόπο. Σε μια τέτοια διεργασία ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι καθοριστικός εφόσον είναι αυτός που ενεργεί ως πολιτισμικός ακτιβιστής και δημιουργεί τις ευκαιρίες αναφορικά με την συμμετοχή των εκπαιδευομένων στο διάλογο και στη δημοκρατική και κοινωνική πολιτική ζωή (Mezirow, 1991). Επίσης, είναι καθοριστικός γιατί αυτός θα συμβάλει στο μετασχηματισμό ενός δεδομένου πλαισίου αναφοράς, στην ερμηνεία του και στον εμπλουτισμό του (Mezirow, 2007). Η μάθηση, λοιπόν, είναι μια διεργασία κατά την οποία αρκετές βασικές αξίες και παραδοχές με βάση τις οποίες λειτουργούμε αλλάζουν (Κόκκος, 2005). Επίσης, η αλλαγή της οπτικής κάποιου ατόμου σύμφωνα με τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης δεν είναι απλώς μια ορθολογική διαδικασία, αλλά μια συναισθηματικά φορτισμένη εμπειρία. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητη η δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος το οποίο θα ενθαρρύνει τη διανοητική ευρύτητα (Taylor, 1998) και θα τοποθετεί την επεξεργασία και την ανάλυση της εμπειρίας σε ένα ασφαλές

περιβάλλον. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν μεγάλο εύρος προσωπικών εμπειριών. Οι εμπειρίες αυτές είναι πολύτιμες και απαραίτητο να κατατεθούν στην ομάδα (Κόκκος & Λιοναράκης 1998). Ο λόγος είναι ότι, όχι μόνο επιτρέπουν την ανίχνευση πρότερων ατομικών αντιλήψεων, αλλά και γιατί αποτελούν σημαντικό γνωστικό κεφάλαιο από το οποίο μπορεί να επωφεληθεί συνολικά η ομάδα. Για να συμβεί, όμως, αυτό θα πρέπει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών να είναι ευέλικτο, επιτρέποντας την υλοποίηση διαθεματικών δράσεων και την ανάληψη πρωτοβουλιών από την εκπαιδευτική ομάδα (Rogers, 1999). Επίσης, είναι διαπιστωμένο ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν ήδη διαμορφωμένες προτιμήσεις για τον τρόπο διεξαγωγής μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, έχουν σχηματοποιήσει ένα ατομικό μαθησιακό πρότυπο και ο ρυθμός με τον οποίο μπορούν να ακολουθήσουν και να συμμετάσχουν σε μια εκπαιδευτική πρόταση ποικίλει (Κόκκος & Λιοναράκης 1998; Rogers 1999; Κόκκος, 2005). Επιπλέον, οι στόχοι που τίθενται από την ομάδα θα πρέπει να είναι ευδιάκριτοι, προσιτοί και κλιμακούμενης δυσκολίας (Κόκκος, 2005) και ο καθορισμός τους να λαμβάνει υπόψη τις ατομικές ανάγκες και τις συνθήκες ζωής των εκπαιδευομένων (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998; Courau, 2000). Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικές τεχνικές που επιλέγονται θα πρέπει να είναι τέτοιες ώστε να ευνοούν την ενεργή συμμετοχή όλων, να θέτουν τα όρια για το μοντέλο επικοινωνίας και συνεργασίας μέσα από την διατήρηση ή/και την ελεγχόμενη εναλλαγή ρόλων εκπαιδευτή και εκπαιδευομένου και να αναιρούν στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό τα σημαντικά εμπόδια που συναντούν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία (Κόκκος & Λιοναράκης 1998; Κόκκος, 2005). Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να ξεκαθαριστεί η μεγάλη σημασία που έχει η ορθή αντίληψη της έννοιας της ενηλικιότητας. Το κριτήριο για την κατάκτηση της ενηλικιότητας δεν είναι η ηλικία ενηλικίωσης, εφόσον αυτή καθορίζεται με διαφορετικά κριτήρια σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους και κοινωνικά σύνολα (Κόκκος, 2005). Το κριτήριο πρέπει να είναι ο βαθμός στον οποίο το άτομο είναι σε θέση να ανταποκριθεί με επιτυχία σε σημαντικούς κοινωνικούς ρόλους, η ύπαρξη στοιχείων στην προσωπικότητα του ατόμου που επιτρέπουν τον αυτοπροσδιορισμό, την ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών και η αναγνώριση της ύπαρξης τέτοιων στοιχείων από το πλαίσιο αναφοράς (Knowles, 1970; Rogers, 1999; Κόκκος 2005). Σε ένα τέτοιο επίπεδο, ο στόχος της εκπαίδευσης ενηλίκων οφείλει να είναι η κατάκτηση της ενηλικιότητας των εκπαιδευομένων (Κόκκος, 2005). Όλα τα παραπάνω αποκτούν ιδιαίτερη σημασία στην περίπτωση που οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ανήκουν σε μια ευάλωτη κοινωνική ομάδα. Για παράδειγμα, σε μια τέτοια περίπτωση οι εκπαιδευτές οφείλουν να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί στην αναζήτηση, στην επίκληση και στην αξιοποίηση της πρότερης εμπειρίας, να περιορίζονται στις εκπαιδευτικές εμπειρίες και σε καμία περίπτωση να μην αναλαμβάνουν θεραπευτικό ρόλο.

Περιγραφή του Εναλλακτικού Σχολείου Ενηλίκων

Το Εναλλακτικό Σχολείο Ενηλίκων του ΚΕΘΕΑ ΕΞΟΔΟΣ χαρακτηρίζεται από κάποιες παραμέτρους οι οποίες αφορούν τόσο στις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευομένων, όσο και στους στόχους του συγκεκριμένου σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευόμενοι είναι ενήλικες που ήδη απέχουν για μεγάλο χρονικό διάστημα από κάθε μαθησιακή διαδικασία, έρχονται με ισχυρά εδραιωμένες ιδέες και στερεότυπα, με αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες, η προηγούμενη εκπαιδευτική δομή στην οποία συμμετείχαν ποικίλει σε μεγάλο βαθμό, δεν έχουν τις γνώσεις που αντιστοιχούν στην τάξη που έχουν «ολοκληρώσει». Επίσης, η παρουσία τους στο σχολείο δεν είναι πάντα συνεπής και χαρακτηρίζεται είτε από συχνές παύσεις, είτε από αποχή μεγαλύτερης διάρκειας, είτε από καθυστερημένη ένταξη στην τάξη τους. Το σχολείο δεν το

παρακολουθούν όλα τα μέλη της θεραπευτικής κοινότητας, είτε γιατί κάποια μέλη έχουν ήδη ολοκληρώσει την τυπική εκπαίδευση, είτε γιατί βρίσκονται σε κρίσιμο θεραπευτικό στάδιο. Ο κύριος στόχος του σχολείου είναι να αποτελέσει το ίδιο μια νέα αφετηρία, αλλά ταυτόχρονα και έναν σταθερό οδηγό για τη μελλοντική εκπαιδευτική διαδρομή των εκπαιδευομένων.

Ο σχεδιασμός της γιορτής

Η "ομάδα της γιορτής" συγκροτήθηκε 5 εβδομάδες πριν από την προγραμματισμένη ημερομηνία της εκδήλωσης και αποτελούνταν από τέσσερις μαθητές και τις δύο εκπαιδεύτριες φιλολόγους του σχολείου. Η ομάδα συγκεντρωνόταν 3-5 ώρες κάθε εβδομάδα στην αίθουσα πληροφορικής κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου. Τις ημέρες και ώρες των συναντήσεων αναπροσαρμόζονταν το πρόγραμμα του σχολείου με τρόπο ώστε να μην επηρεάζεται η λειτουργία των τμημάτων. Η εκδήλωση υλοποιήθηκε στις 23 Μαρτίου, γιατί την ημέρα αυτή το θεραπευτικό πρόγραμμα της κοινότητας ήταν κατάλληλο ώστε να επιτρέπει την παρουσία μεγαλύτερου αριθμού μελών. Η υλοποίησή της γιορτής διήρκεσε 3,5 ώρες και συμμετείχαν 10 μαθητές (το σύνολο των μαθητών του σχολείου), 4 εκπαιδευτές και 4 μέλη της κοινότητας. Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: καταιγισμός ιδεών, εμπλουτισμένη εισήγηση, εργασία σε ομάδες και σύνταξη ημερολογίου. Τα εποπτικά μέσα που επιλέχθηκαν ήταν αυθεντικές ιστορικές πηγές, χάρτες, παρουσιάσεις power point και φύλλα εργασίας.

Ο Σκοπός

Ευθύνη και αποκλειστική επιλογή της "ομάδας της γιορτής" είναι να οριοθετήσει το σκοπό της γιορτής καθώς και τους επιμέρους στόχους και να προτείνει έναν τρόπο πραγμάτευσης του θέματος ο οποίος να καλύπτει τις απαιτήσεις των ατόμων της ομάδας και ταυτόχρονα να αρμόζει στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των άλλων εκπαιδευομένων και των μελών της κοινότητας που θα συμμετέχουν. Ο σκοπός της συγκεκριμένης γιορτής ήταν να παρουσιάσει την επανάσταση ως πράξη αλλαγής η οποία συντελείται σε δύο επίπεδα: σε ένα πρώτο επίπεδο ως ατομική αλλαγή της θεώρησης της πραγματικότητας, ως κινητοποίηση και "ξεβόλεμα" από μια παρούσα κατάσταση, σε συνδυασμό με τη συλλογική διαπραγμάτευση κινήτρων και επιδιώξεων των ομάδων που θα συγκροτηθούν και σε ένα δεύτερο επίπεδο ως ένα γεγονός το οποίο επηρεάζεται, καθοδηγείται, ενθαρρύνεται ή/και υπονομεύεται από εξωτερικούς παράγοντες.

Οι Στόχοι

Σε επίπεδο γνώσεων

να αναγνωρίζουν τα σημαντικά γεγονότα της επανάστασης

να περιγράφουν τις διαφορετικές ομάδες πληθυσμού που πήραν μέρος στην επανάσταση

να απαριθμούν τους παράγοντες που επέτρεψαν την εκδήλωση της Ελληνικής επανάστασης

να προσδιορίζουν το ρόλο που διαδραμάτισε το κίνημα του Διαφωτισμού

να σκιαγραφούν την πολιτική κατάσταση που επικρατούσε στην Ευρωπαϊκή Ήπειρο

να διακρίνουν τις κυρίαρχες ευρωπαϊκές δυνάμεις

Σε επίπεδο βασικών δεξιοτήτων

να διερευνούν διαφορετικές πηγές πληροφόρησης

να κατατάσσουν ένα ιστορικό γεγονός στην περίοδο που ανήκει

να εξετάζουν την πληρότητα μιας οπτικής γωνίας

να συγκρίνουν διαφορετικές αντιλήψεις για το ίδιο θέμα

να οργανώνουν το απαραίτητο υλικό
να ταξινομούν τα δεδομένα
Σε επίπεδο μεταγνωστικών δεξιοτήτων
να αποδελτιώνουν ένα επιστημονικό κείμενο
να καταγράφουν τις ατομικές τους αντιλήψεις
να αναγνωρίζουν στερεοτυπικές απόψεις
να συγκρίνουν διαφορετικές εμπειρίες
να αντιδιαστέλλουν την ιστορική μελέτη ενός γεγονότος από την εμπειρία τους
Σε επίπεδο στάσεων
να συνεργάζονται στο πλαίσιο μιας ομάδας
να προσαρμόζουν τις ατομικές ιδιαιτερότητες στις απαιτήσεις της ομάδας
να επικοινωνούν ανάλογα με τους όρους που θέτει η ομάδα
να διαπραγματεύονται και να συνθέτουν τις ιδέες τους
να αποδέχονται τη διαδικασία οικοδόμησης επιστημονικής γνώσης
να ελέγχουν τη συλλογική παραγωγή μιας ιδέας και να προωθούν την παρουσίασή της
να αισθάνονται ότι λειτουργούν ως δια βίου μαθητές και μαθήτριες

Η Υλοποίηση της γιορτής

Το πρώτο στάδιο της γιορτής ήταν αφιερωμένο στα γεγονότα που οδήγησαν στην ελληνική επανάσταση του 1821. Η ομάδα των 4 μαθητών που είχε αναλάβει την υλοποίηση της γιορτής έθεσε στην ολομέλεια δύο ερωτήματα, που θα αποτελούσαν την αφορμή για να παρουσιαστούν οι θέσεις του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού και η αιτιώδης σχέση τους με την έναρξη της επανάστασης:

1.Ποιοι ήταν οι παράγοντες που βοήθησαν στην έναρξη της ελληνικής επανάστασης;

2.Γιατί η επανάσταση ξεκίνησε το 1821 και όχι λίγο πριν ή λίγο μετά;

Οι απαντήσεις και οι απόψεις της ολομέλειας, όπως προέκυψαν από τον καταιγισμό ιδεών, καταγράφηκαν στον πίνακα. Στη συνέχεια, "η ομάδα της γιορτής" τροφοδότησε την ολομέλεια με στοιχεία για τον Ευρωπαϊκό Διαφωτισμό, τους Διαφωτιστές και τις ιδέες τους, κάνοντας τη σύνδεση με τις απόψεις που ακούστηκαν και αποδεικνύοντας την επίδραση που είχε το πνευματικό αυτό κίνημα στους Έλληνες διαφωτιστές που προετοίμασαν και οργάνωσαν την επανάσταση. Η παρουσίαση εμπλουτίστηκε με αξιοποίηση ενός συναφούς power point.

Το δεύτερο στάδιο της γιορτής επικεντρώθηκε στα σημαντικότερα γεγονότα της επανάστασης που οδήγησαν σταδιακά στη διαμόρφωση του σύγχρονου ελληνικού κράτους. Η "ομάδα της γιορτής" παρουσίασε τα γεγονότα αυτά, ενώ επικουρικά αξιοποιήθηκε power point με σχετικές εικόνες, πίνακες, γκραβούρες, χάρτες που αναδείκνυαν τα αντίστοιχα κάθε φορά γεγονότα. Επίσης, η ολομέλεια με τη βοήθεια των 4 μαθητών κλήθηκε να καταδείξει στο χάρτη τις Ελλάδας τα στάδια απελευθέρωσης των ελληνικών εδαφών, με σύντομη αναφορά στους πολέμους, στις διπλωματικές σχέσεις και τις συμφωνίες-συνθήκες που επικύρωναν τις εδαφικές προσαρτήσεις. Ακολούθως, η ολομέλεια των μαθητών, διαθέτοντας τα βασικά ιστορικά στοιχεία, κλήθηκε να χωριστεί σε 3 ομάδες και να απαντήσουν σε ερωτήσεις, αξιοποιώντας τις ιστορικές τους γνώσεις, όπως αυτές προέκυψαν στο προηγούμενο στάδιο και μελετώντας ιστορικές πηγές που τους δόθηκαν. Κάθε ομάδα επεξεργάστηκε διαφορετικά στοιχεία ώστε να πλαισιωθεί η περίοδος της επανάστασης με σφαιρικό τρόπο. Συγκεκριμένα, η πρώτη ομάδα μελέτησε το κείμενο «Οι απαρχές της ελληνικής επανάστασης» που αφορούσε στις ελλείψεις πολεμοφοδίων καθώς και στην εικόνα του ανοργάνωτου αγώνα που επικρατούσε στην αρχή της επανάστασης. Η δεύτερη ομάδα ασχολήθηκε με τον εμφύλιο πόλεμο που ξέσπασε στην επαναστατημένη Ελλάδα μελετώντας στοιχεία από τα κείμενα «Ο

Κολοκοτρώνης μιλά σε αγωνιστές που απειλούσαν προκρίτους» και «Η ένοπλη εμφύλια σύγκρουση». Η τρίτη επεξεργάστηκε στοιχεία για την έξοδο του Μεσολογγίου μέσα από τα κείμενα «Η πείνα βασανίζει τους Αγωνιστές του Μεσολογγίου» και «Η έξοδος του Μεσολογγίου». Στη συνέχεια, τα κείμενα και οι απαντήσεις των ομάδων, όπως προέκυψαν από την ανταλλαγή απόψεων των μελών, διαβάστηκαν στην ολομέλεια και ακολούθησε συζήτηση.

Στο τρίτο στάδιο, όλοι οι παρευρισκόμενοι (εκπαιδευόμενοι, μέλη και εκπαιδευτές) χωρίστηκαν πάλι σε ομάδες και η καθεμιά ανέλαβε μια μελέτη περίπτωσης που αφορούσε σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο και αξιοποιώντας τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος έγραψε στο ημερολόγιό της τις σκέψεις και τα συναισθήματα για το αντίστοιχο υποθετικό γεγονός. Η πρώτη μελέτη περίπτωσης αφορούσε σε έναν αγωνιστή, ο οποίος προβληματίζεται με αφορμή την άφιξη του βασιλιά Όθωνα, ως ξενόφερτου ηγεμόνα σε μια χώρα που μόλις κέρδισε την εθνική της ανεξαρτησία. Η δεύτερη στην περίπτωση ενός Άγγλου Φιλέλληνα που έρχεται στην επαναστατημένη χώρα να πολεμήσει για τα δίκαια των Ελλήνων και βρίσκεται αντιμέτωπος με την εμφύλια διαμάχη των Ελλήνων. Η τρίτη μελέτη αφορούσε σε ένα νέο στη σύγχρονη Ελλάδα της κρίσης, στην Ελλάδα που θίγεται η ανεξαρτησία και η αξιοπρέπειά της. Οι σελίδες ημερολογίου διαβάστηκαν στην ολομέλεια και ακολούθησε συζήτηση, κατατέθηκαν σχόλια και προβληματισμοί. Στο κλείσιμο της γιορτής, ζητήθηκε από όλους τους παρευρισκομένους να εκφράσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τους προβληματισμούς για την εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία ενεπλάκησαν. Οι μαθητές εξέφρασαν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους αναφορικά με τη διαδικασία που ακολουθήθηκε και παράλληλα, μοιράστηκαν στην ολομέλεια σκέψεις και προβληματισμούς που αφορούσαν στα ίδια τα ιστορικά γεγονότα, στην πορεία της Ελλάδας και στη συσχέτιση του παρελθόντος με το δυσχερές παρόν αλλά και το μέλλον της χώρας.

Αξιολόγηση

Με βάση το τελικό αποτέλεσμα η ομάδα της γιορτής ανταποκρίθηκε πλήρως στους αρχικούς στόχους. Οι μαθητές μελέτησαν τα ιστορικά γεγονότα που αφορούσαν α) στην προεπαναστατική περίοδο, με έμφαση στον Διαφωτισμό, β) στην περίοδο της επανάστασης και γ) στα γεγονότα μέχρι και μετά την άφιξη του Όθωνα. Απέκτησαν μια πιο σφαιρική εικόνα των ιστορικών δεδομένων και επέλεξαν κριτικά τα γεγονότα που τελικά αξιοποιήθηκαν στη γιορτή παρέχοντας τις απαραίτητες πληροφορίες για την υλοποίησή της. Παράλληλα, μέσα από την εξέταση αυθεντικών κειμένων είχαν την ευκαιρία να αναγνωρίσουν και να επανεξετάσουν σε μεγάλο βαθμό πρότερες παγιωμένες αντιλήψεις και δυσλειτουργικές παραδοχές, λειτουργώντας τόσο ατομικά όσο και αλληλεπιδρώντας με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Οι δύο εκπαιδεύτριες παρείχαν το αναγκαίο εκπαιδευτικό υλικό αξιοποιώντας διαφορετικές πηγές και λειτούργησαν επικουρικά στην ομάδα συντονίζοντας, καθοδηγώντας, εμψυχώνοντας και λειτουργώντας ως καταλύτες, υποκινώντας, δηλαδή, συστηματικά τις αναγκαίες μαθησιακές διαδικασίες, αποφεύγοντας τον παραδοσιακό κίνδυνο των παθητικών διδασκομένων και δημιουργώντας ένα θετικό κλίμα βασισμένο στο σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας, των αναγκών και της μοναδικότητας του καθενός ξεχωριστά.

Επίσης, η υλοποίηση της γιορτής ανταποκρίθηκε με επιτυχία στον αρχικό σχεδιασμό. Αξιολογώντας την "ομάδα της γιορτής" θα μπορούσαμε να αναφέρουμε πως πέτυχε να συντονίσει τη διαδικασία σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό. Κατάφερε να αναλάβει ηγετικό ρόλο παρέχοντας τις αναγκαίες ιστορικές πληροφορίες, αξιοποιώντας πλήρως το εποπτικό υλικό, ενεργοποιώντας όλους τους συμμετέχοντες. Επιπλέον, πέτυχαν να

συνθέσουν τις γνώσεις που είχαν αποκτήσει στη φάση του σχεδιασμού και να ανταποκριθούν στα ερωτήματα και τις απορίες που διατυπώνονταν. Συντόνισαν, καθοδήγησαν και εμψύχωσαν τις ομάδες βοηθώντας στην ολοκλήρωση των εργασιών που τους είχαν ανατεθεί. Σημαντική, επίσης, ήταν η τήρηση των χρόνων, όπως είχαν προβλεφθεί, με μικρές αποκλίσεις.

Αναφορικά με τη στάση όσων παρακολούθησαν τη γιορτή, αξίζει να σημειωθεί πως κινητοποιήθηκαν συμμετέχοντας ενεργά, τόσο στην ολομέλεια όσο και στις ομάδες που σχηματίστηκαν, εκφράζοντας με προθυμία και αυθορμητισμό απόψεις, διαφορετικές οπτικές και απορίες, τροφοδοτώντας τη συζήτηση και τον εποικοδομητικό διάλογο. Επιπλέον, απέκτησαν κάποιες ιστορικές γνώσεις που αγνοούσαν, συμπλήρωσαν και διεύρυναν τις ήδη υπάρχουσες, ενώ παράλληλα είχαν την ευκαιρία να επανεξετάσουν και να επαναδιαπραγματευθούν δημιουργικά ορισμένες λανθασμένες παραδοχές. Κατά το σχηματισμό των επιμέρους ομάδων, οι συμμετέχοντες (εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτές) μπόρεσαν να αλληλεπιδράσουν με τα υπόλοιπα μέλη λειτουργώντας συνεργατικά, να επιχειρηματολογήσουν ανταλλάσσοντας γνώσεις και πληροφορίες και να εκφράσουν με αξιοσημείωτη ευκολία αντιρρήσεις και απορίες.

Οι ίδιοι οι μαθητές κλήθηκαν να αξιολογήσουν στο τέλος της γιορτής την εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία συμμετείχαν. Όλοι εξέφρασαν χαρά και ικανοποίηση επειδή είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά και να βοηθήσουν στην πραγματοποίηση της γιορτής. Μίλησαν με ενθουσιασμό για τον τρόπο υλοποίησής της αναφέροντας πως ήταν μια «πρωτόγνωρη εμπειρία», καθώς «ξέφευγε από τα στενά όρια μιας παραδοσιακής σχολικής γιορτής», όπως την είχαν βιώσει στο παρελθόν. Επιπλέον, υποστήριξαν πως τους άρεσε γιατί είχαν ενεργό και ουσιαστικό ρόλο συνδιαμορφώνοντας το τελικό αποτέλεσμα. Εξέφρασαν, όμως , και τον έντονο προβληματισμό τους για τον τρόπο διδασκαλίας της ιστορίας στα σχολεία, για το γεγονός ότι ποτέ δεν παρακινήθηκαν να κρίνουν και να σκεφτούν σε βάθος τις γνώσεις τους καθώς και για τον παρωχημένο τρόπο με τον οποίο τιμώνται οι εθνικές επέτειοι. Ο ενθουσιασμός τους ήταν τόσο μεγάλος που ζητούσαν να επαναλάβουμε με την πρώτη ευκαιρία κάτι αντίστοιχο εμπλέκοντας στην οργανωτική ομάδα όσο το δυνατόν περισσότερους μαθητές. Όσον αφορά την "ομάδα της γιορτής" εστίασε στη φάση του σχεδιασμού επισημαίνοντας το μεγάλο όφελος που αποκόμισε από τη διαδικασία και συγκεκριμένα αναφέρθηκε στις γνώσεις, στο δέσιμο της ομάδας, στην κριτική ανάγνωση των ιστορικών γεγονότων που επιχειρήθηκε, αλλά και στην εμπειρία του συντονισμού και της καθοδήγησης μιας μεγαλύτερης ομάδας.

Ενδεικτικά αναφέρθηκαν τα εξής: "δεν κουράστηκα καθόλου", "δεν βαρέθηκα", "ήταν η πρώτη φορά που δεν με έπιασε ύπνος σε μια τέτοια γιορτή", "μου άρεσε που καθόμασταν σε κύκλο και συζητούσαμε", "ξέχασα το διάλειμμα", "συνήθως καθόμουν στην άκρη για να μην παρακολουθώ, ενώ τώρα συμμετείχα", "πρώτη φορά που ζητήθηκε να πω τις απόψεις μου, και δεν δίστασα να το κάνω", "εγώ αλλιώς ήξερα τα πράγματα", "έγινε εμφύλιος στη διάρκεια της επανάστασης;", "δεν είχα σκεφτεί ποτέ τη σχέση ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν", "δεν είχα φανταστεί τι έγινε πριν την επανάσταση και έφτασαν οι Έλληνες να ξεσηκωθούν".

Συμπεράσματα

Στην εργασία αυτή παρουσιάστηκε ο σκοπός για τον οποίο ένα σχολείο, το οποίο απευθύνεται σε ενήλικες εκπαιδευόμενους που ανήκουν σε μια ευάλωτη κοινωνική ομάδα, επιλέγει να οργανώσει μια σχολική γιορτή, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αυτό επιτυγχάνεται. Αυτό που τονίζεται είναι ότι η οργάνωση μιας σχολικής γιορτής προσφέρει μια εξαιρετική ευκαιρία να επιτελέσει η εκπαίδευση ενηλίκων το ρόλο της. Μια

συγκροτημένη ευκαιρία να εμπλακεί ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία το σύνολο των εκπαιδευομένων, να διατυπωθούν απόψεις και να αναγνωριστούν στερεότυπα, να δημιουργηθούν ομάδες και να αναληφθούν ρόλοι και το σημαντικότερο να προσεγγίσουν οι εκπαιδευόμενοι τη ζωή τους με κριτική στάση.

Βιβλιογραφία

Βεργίδης, Δ.(2003α). Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Στο Δ. Βεργίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων: συμβολή στην ειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο Αλέξης Κόκκος και Συνεργάτες (Εκδ), *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουλαουζίδης, Γ. (2007). Jack Mezirow και μετασχηματίζουσα μάθηση: μια εκτεταμένη προσωπογραφία. *Εκπαίδευση Ενηλίκων, 10*, 36-39.

Courau, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Freire, P. (1996). *Pedagogy of the Oppressed*. Λονδίνο: Penguin.

Knowles, M. S. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*. Νέα Υόρκη: Association Press.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος: κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow και Συνεργάτες. (επιμ), *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Taylor, E. W. (1998). Transformative Learning: A Critical Review. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education (Information Series No. 374)

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων και η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης στο γλωσσικό γραμματισμό: η περίπτωση ελληνικά για ξένους

Κουτσιμπέλη Όλγα, MSc
Υποψ. Διδάκτωρ Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας ΑΠΘ
Φιλόλογος Μουσικού Σχολείου Άμφισσας
Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων
koutsimpeli@sch.gr

Περίληψη

Σε αυτό το άρθρο επιχειρείται προσπάθεια ανίχνευσης του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων (Rogers 2002, Λευθεριώτου 2012), με φόντο το πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης (Mezirow 2006) και ειδικότερο πεδίο αναφοράς το γλωσσικό γραμματισμό ξενόγλωσσων στην ελληνική γλώσσα. Εξετάζονται μελέτες περίπτωσης εκπαιδευτών από ανάλυση μικροδιδασκαλιών -στα πλαίσια της πρώτης πιστοποίησής μου ως εκπαιδεύτρια ενηλίκων από το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων- και επιχειρείται σύγκριση των μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας τους, με σκοπό να αναδειχτεί το καταλληλότερο πλαίσιο για το γλωσσικό γραμματισμό της ελληνικής σε ξενόγλωσσους (ΕΟΠΠΕΠ 2014, Παπαβασιλείου-Αλεξίου 2005).

Λέξεις-κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, μετασχηματίζουσα μάθηση, ελληνικά για ξένους, ανάλυση μικροδιδασκαλιών

Εισαγωγή

Έχοντας υπόψη τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας μάθησης σαφώς το πλαίσιο στο οποίο όλοι μας ζούμε, είτε ως εκπαιδευτές είτε ως εκπαιδευόμενοι διαμορφώνει τις παραδοχές μας, άρα και την ιδεολογία μας για τις ιστορικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες της ζωής μας. Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας μάθησης υποστηρίζει ότι οφείλουμε να διερευνήσουμε αυτές τις παραδοχές μας, δηλαδή τις αξίες, τις στάσεις, τη συμπεριφορά μας με τέτοιο κριτικό τρόπο ώστε να κατανοήσουμε τον κοινωνικό και ιστορικό τρόπο παραγωγής τους και άρα να πιστέψουμε ότι και εμείς ως μέλη του κοινωνικού συνόλου που διαχειριζόμαστε όσα άμεσα ή έμμεσα μας αφορούν, μπορούμε να αλλάξουμε αυτές τις συνθήκες, τροποποιώντας τες έτσι, ώστε να έχουμε το ανάλογο επιθυμητό αποτέλεσμα.

Η μετασχηματίζουσα μάθηση στο γλωσσικό γραμματισμό

Η συγκεκριμένη θεωρία (Mezirow 2006) υποστηρίζει ακόμη ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι ερμηνεύουν την πραγματικότητα βάσει αυτών ακριβώς των παραδοχών τους. Η μάθηση δεν είναι απλά η συσσώρευση γνώσεων, αλλά η τροποποίηση της ήδη υπάρχουσας. Όταν λοιπόν τροποποιούμε τις παραδοχές μας για τον κόσμο και τη ζωή μας στην ουσία τροποποιούμε τις επιστημολογικές, ηθικές, πολιτικές, κοινωνικο-ιδεολογικές και φιλοσοφικές μας απόψεις.

Επομένως, τόσο ο εκπαιδευτής όσο και ο εκπαιδευόμενος σχετίζονται με τη μετασχηματίζουσα μάθηση, εφόσον κανείς μας δεν ζει εκτός πλαισίου: βιογραφικού, κοινωνικού, πολιτισμικού. Ο ρόλος του εκπαιδευτή συνίσταται στην ανάδειξη των παραδοχών των εκπαιδευομένων, δηλαδή στη διευκόλυνση και καθοδήγηση τους μέσω των κατάλληλων προσφερόμενων ευκαιριών και εμπειριών. Στόχος είναι να ακολουθηθούν τα 10 βήματα της μετασχηματίζουσας μάθησης στα οποία οφείλουμε να εμπλέξουμε τους εκπαιδευόμενους μας -εφόσον υιοθετούμε τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας μάθησης- αλλά και τους εαυτούς μας. Συγκεκριμένα περιλαμβάνονται:

1. Ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα.

2. Αυτοεξέταση (συνοδευόμενη από ανάλογα συναισθήματα, πχ ντροπή).
3. Κριτική αυτοαξιολόγηση των παραδοχών.
4. Αναγνώριση από το άτομο της πηγής της δυσαρέσκειας του & μοίρασμα με άλλους της διαδικασίας του μετασχηματισμού.
5. Αναζήτηση νέων ρόλων, σχέσεων, τρόπων δράσης.
6. Σχεδιασμός ενός πλάνου δράσης.
7. Απόκτηση γνώσεων, στάσεων & ικανοτήτων για την υλοποίηση του πλάνου δράσης.
8. Δοκιμή των νέων ρόλων.
9. Οικοδόμηση αυτοπεποίθησης & ικανοτήτων για ανταπόκριση στους νέους ρόλους & στις νέες σχέσεις.
10. Επανένταξη στη ζωή σύμφωνα με τις νέες προοπτικές (Κόκκος 2007β).

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων σε γλωσσικά τμήματα για ξένους

Σύμφωνα με τα παραπάνω, και ο εκπαιδευτής ενηλίκων επηρεάζεται από το πλαίσιο στο οποίο ο ίδιος ζει και με τη σειρά του επηρεάζει και τους εκπαιδευόμενους (Corey 1990). Οι ιστορικές, κοινωνικές, ιδεολογικές και φιλοσοφικές παραδοχές του επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται και δρα ως άτομο στην καθημερινότητά του, αλλά και στην εργασία του, ως εκπαιδευτής ενηλίκων. Επομένως, οφείλει να υποβάλει τον εαυτό του σε συνεχή διερεύνηση και κριτική αυτοαξιολόγηση, προκειμένου να είναι αποτελεσματικότερος και στην εργασία του.

Τα παραδείγματα μπορεί να είναι πολλά, θα έλεγα ότι μπορούμε να τα συσχετίσουμε είτε με τον εκπαιδευτή και τον εαυτό του, είτε με τον εκπαιδευτή και τους εκπαιδευόμενους. Αναλυτικότερα, ένα πρόβλημα θα μπορούσε να είναι η ίδια η αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτή ως προς την επιστημονική του επάρκεια και τη διδακτική αποτελεσματικότητά του, ειδικά μέσα στις νέες παιδαγωγικές συνθήκες εκπαίδευσης των ενηλίκων και με ποιες διεργασίες και εσωτερικές παραδοχές μπορεί να το επεξεργαστεί και να το τροποποιήσει ο ίδιος.

Ένα δεύτερο πρόβλημα θα μπορούσε να είναι το πώς ο ίδιος βλέπει τις περιπτώσεις των εκπαιδευόμενων του. Γνωρίζω ότι αρκετοί εκπαιδευτές ενηλίκων δεν έχουν μετασχηματίσει οι ίδιοι το δίλημμα-πρόβλημα: τυπική εκπαίδευση ή εκπαίδευση ενηλίκων, με αποτέλεσμα να τρέφουν χαμηλή εκτίμηση για τους μαθητές τους, ως άτομα που δεν κατάφεραν να αποφοιτήσουν από την α΄ βαθμίδα της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης -και στο σημείο αυτό ελλοχεύουν απαξιωτικοί χαρακτηρισμοί για το δείκτη ευφυΐας ή και κοινωνικού στάτους των συγκεκριμένων μαθητών- γεγονός που έχει αντίκτυπο και στην ποιότητα της εκπαίδευσης, μέσω της αυτοεκπληρούμενης προφητείας.

Θα μπορούσε λοιπόν ο συγκεκριμένος εκπαιδευτής -και ίσως όλοι να βρεθήκαμε σε αυτή τη θέση, αλλά σε αρχική και έγκαιρη φάση να το αντιμετωπίσαμε αποτελεσματικά- να ακολουθήσει τα 10 βήματα της Μετασχηματίζουσας μάθησης, ώστε να αποκτήσει και μετασχηματισμένη οπτική για το θέμα. Συγκεκριμένα:

1. Ποιο είναι το δίλημμα που τον αποπροσανατολίζει π.χ. τυπική ή άτυπη εκπαίδευση & συνεπαγόμενες αξιολογήσεις.
2. Κάνει την αυτοεξέτασή του, ως προς ποια συναισθήματα του προκαλεί το δίλημμα αυτό, π.χ. απέχθεια, αίσθηση ότι ασχολείται με χαμηλού κύρους εκπαίδευση.
3. Κάνει κριτική αυτοαξιολόγηση.
4. Αναγνωρίζει την πηγή της δυσαρέσκειάς του, π.χ. οι κρίσεις της κοινωνίας περί εκπαίδευσης κανονικής ή πρωτεύουσας σημασίας και μη κανονικής ή δευτερεύουσας σημασίας. Επίσης, αναγνωρίζει ότι αυτό δεν είναι ατομικό του πρόβλημα, αλλά γενικότερο και το αντιμετωπίζουν και άλλοι συνάδελφοί του.

5. Αναζητά νέους ρόλους ως εκπαιδευτής ενηλίκων, π.χ. γίνεται εμψυχωτής και διευκολυντής στη διαδικασία της εκπαίδευσης, αναζητά επίσης φιλικότερες σχέσεις και περισσότερο στοχευμένες με τους εκπαιδευόμενους του.
6. Σχεδιάζει το νέο του πλάνο δράσης π.χ. πως προσεγγίζει και κατανοεί την ιστορία των εκπαιδευόμενων του, από μετασχηματισμένη κοινωνική οπτική γωνία πια.
7. Πώς αποκτά τις αναγκαίες γνώσεις, στάσεις & δεξιότητες για την εφαρμογή του νέου του πλάνου π.χ. με περαιτέρω μελέτη, με ενσυναίσθηση κλπ.
8. Δοκιμάζει το νέο του ρόλο, δηλαδή συμπεριφέρεται διαφορετικά πια, με κατανόηση των κοινωνικών συνθηκών που παρήγαγαν το συγκεκριμένο πρόβλημα-δίλημμά του, αλλά και με εκτίμηση & σεβασμό για τους μαθητές του, ως φορείς του προβλήματος που αλλάζει.
9. Χτίζει την αυτοπεποίθησή του, πλέον έχει επίγνωση της κατάστασης και την διαχειρίζεται ικανοποιητικά προς τον επαρκή μετασχηματισμό της.
10. Ανταποκρίνεται στο νέο του ρόλο, επειδή έχει πια και ο ίδιος ενσωματωθεί στις νέες συνθήκες κοινωνίας και εκπαίδευσης (Κόκκος 2007α).

Μελέτες περίπτωσης

Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτής παρά τις 'καλές' του προθέσεις υπήρξε χωρίς αμφιβολία πολύ γενικός στις οδηγίες του προς τους εκπαιδευόμενους, για την ακρίβεια δεν τους παρείχε καμία ουσιαστική οδηγία, με συνέπεια το θέμα να εκτραπεί προς ζητήματα εντελώς προσωπικά και το όλο εγχείρημα αποδείχτηκε τελικά προσβλητικό για μία από τις εκπαιδευόμενες. Είναι σαφές ότι δε χειρίστηκε 'σωστά' το όλο ζήτημα. Καταρχάς, καλό θα ήταν να είναι σαφής και συγκεκριμένος στις οδηγίες του προς τις εκπαιδευόμενες από την αρχή, αποφεύγοντας εκφράσεις του τύπου «αναδείξτε ένα θέμα», αλλά προωθώντας προτάσεις του τύπου «αναδείξτε ένα θέμα που σχετίζεται με αυτό ή εκείνο το γλωσσικό φαινόμενο της ελληνικής γλώσσας ή ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε καθημερινά σε αυτό το συγκεκριμένο γλωσσικό φαινόμενο ή τι κάνετε για να βρείτε χρόνο να το μελετήσετε στο σπίτι κλπ».

Επιπλέον, η λανθασμένη συμπεριφορά του εξακολουθεί να υφίσταται, επειδή και δεν αντιλαμβάνεται το λάθος του και συνεχίζει να το προωθεί, νομίζοντας ότι πράττει καλώς και επιπλέον στο τέλος αισθάνεται πολύ ικανοποιημένος επειδή πιστεύει ότι βοήθησε στην ανάδειξη ενός συγκεκριμένου και σημαντικού προβλήματος μιας εκπαιδευόμενης και ότι με αυτό τον τρόπο την βοήθησε.

Κατά την άποψή μου, ο παραπάνω εκπαιδευτής δεν είχε την θεωρητική βάση αλλά ούτε και την πρακτική εμπειρία ενός τέτοιου μαθησιακού επεισοδίου. Δεν γνώριζε λοιπόν ούτε τις θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων που προωθούν το σεβασμό στην προσωπικότητα και στις εμπειρίες των εκπαιδευομένων και παράλληλα αγνοούσε τα όρια της σχέσης του με τους εκπαιδευόμενους, συγχέοντας επιπλέον την εκπαιδευτική με τη θεραπευτική σχέση.

Επειδή λοιπόν ο δρόμος προς την κόλαση είναι στρωμένος με καλές προθέσεις, θα ήταν ιδιαιτέρως χρήσιμο ο παραπάνω εκπαιδευτής να αρκεστεί στο συγκεκριμένο ρόλο και στα όρια της ασφάλειας και του σεβασμού όλων. Εξάλλου, κατά την θεωρία της Ανδραγωγικής ο εκπαιδευτής είναι διευκολυντής στη διαδικασία της μάθησης και επιλέγει ενεργητικές εκπαιδευτικές μεθόδους που προάγουν την αλληλεπίδραση εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου. Επίσης, κατά την θεωρία της κοινωνικής αλλαγής του μεγάλου παιδαγωγού Freire (2009, 1974), ο εκπαιδευτής είναι επίσης διευκολυντής αυτή τη φορά σε πολιτισμικούς κύκλους που σταδιακά οδηγούν στη χειραφέτηση των εκπαιδευόμενων, μέσα από συλλογικά διαλογικές διαδικασίες. Τέλος, κατά τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας μάθησης ο εκπαιδευτής έχει ως ρόλο του να προβαίνει αφενός στην αναγνώριση των διαφορών του με τους εκπαιδευόμενους, αναφορικά με τους σκοπούς και τις προσδοκίες τους και αφετέρου να προβαίνει σε κριτική σκέψη πρωτίστως των δικών του παραδοχών.

Επομένως, ρόλος του εκπαιδευτή είναι να προωθεί το διάλογο και τη δημοκρατία στα μαθήματά του, αλλά πάντοτε μέσα σε προστατευμένο περιβάλλον (Douglas 1997, Jacques 2001). Και αυτό το τελευταίο περί προστατευμένου περιβάλλοντος έχει μεγάλη σημασία, είναι θα έλεγα το κλειδί για τις πόρτες που ανοίγουν το σεβασμό στη μάθηση.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή σύμφωνα με τις παραπάνω θεωρίες στοχεύει επίσης στην εμψύχωση, την ενσυναίσθηση και την ισότιμη ένταξη όλων των εκπαιδευομένων στο μαθησιακό κλίμα μιας 'τάξης' ενηλίκων. Ο εκπαιδευτής είναι πρωτίστως σύμβουλος που γνωρίζει τα όριά του. Είναι σύμβουλος-εμψυχωτής και όχι σύμβουλος-θεραπευτής. Άλλο λοιπόν είναι οι εκπαιδευτικές ομάδες που έχουν πολύ συγκεκριμένο μαθησιακό στόχο -στο παράδειγμά μας την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας- και οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι έχουν πολύ συγκεκριμένα και σαφή όρια σχέσεων και από την άλλη πλευρά άλλο είναι οι θεραπευτικές ομάδες -άλλοι στόχοι και προσδοκίες, άλλο επίπεδο σχέσης μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, ενδεχομένως ευρύτερο.

Σύμφωνα λοιπόν με τις παραπάνω θεωρίες, ο εκπαιδευτής μπορούσε να είναι πολύ συγκεκριμένος και σαφής στις οδηγίες του σεβόμενος τόσο τον ίδιο του το ρόλο, όσο και τα όρια της σχέσης του με την εκπαιδευόμενη, όπως αυτά αναλύθηκαν παραπάνω. Η προσωπική μου άποψη είναι ότι θα μπορούσε όντως από την αρχή να είναι σαφής και συγκεκριμένος και σεβόμενος όλα τα παραπάνω, αλλά αν υποθέσουμε ότι έπεφτε σε αυτό το λάθος, θα μπορούσε επίσης να το διορθώσει αργότερα, να μη το συνεχίσει, να αλλάξει με κάποιο τρόπο τη συζήτηση, να στρέψει σε καθαρά γλωσσικά ζητήματα το ενδιαφέρον της τάξης, επισημαίνοντας ότι δεν υπεισέρχεται σε τόσο προσωπικά ζητήματα και ότι καλό θα ήταν αυτό να το σεβαστούν όλοι, επειδή δεχόμαστε ότι όλοι σεβόμαστε την προσωπική ζωή των υπολοίπων ανθρώπων και ότι αυτό πράγματι έχει μια αδιαμφισβήτητη αξία. Επιπλέον, χρήσιμο θα ήταν να καλούσε στο τέλος του μαθήματος κατ' ιδίαν τη συγκεκριμένη εκπαιδευόμενη, όχι για να της κάνει 'κήρυγμα' φυσικά, αλλά για να την στρέψει και να την κατευθύνει στα ανάλογα υποστηρικτικά κοινωνικά δίκτυα και ενδεχομένως στις ανάλογες κρατικές υπηρεσίες.

Σύγκριση εκπαιδευτικών τεχνικών - Συμπεράσματα

Από την παρακολούθηση και εξέταση του οπτικοακουστικού υλικού των δύο μικροδιδασκαλιών και τη συνακόλουθη σύγκρισή τους, προκύπτουν τα παρακάτω:

Α) σε σχέση με τις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται, οι διαφορές είναι σαφείς. Και οι δύο μικροδιδασκαλίες (1&3) χρησιμοποιούν το παιχνίδι ρόλων ως βασική εκπαιδευτική τεχνική, ωστόσο μόνο η τρίτη διατηρεί μιαν εξαιρετική ποιότητα στη διεξαγωγή του. Επίσης και οι δύο χρησιμοποιούν και τις δύο επιμέρους μορφές της εκπαιδευτικής τεχνικής του παιχνιδιού ρόλων, δηλαδή την εργασία σε ομάδες και την μελέτη περίπτωσης. Ωστόσο, μόνον η τρίτη διδασκαλία αποδεικνύεται επιτυχής και ως προς τις δύο παραπάνω μορφές παιχνιδιού ρόλων, επειδή σέβεται τόσο τις γενικές προϋποθέσεις επιτυχίας (τρόποι σύνθεσης και δυναμικής της ομάδας, τρόποι διεξαγωγής των δραστηριοτήτων κτλ) όσο και τις συγκεκριμένες συνθήκες που δημιουργούν τους όρους επιτυχίας (δηλαδή την ακριβή σύνθεση και τις ακριβείς ανάγκες, προσδοκίες κτλ του συγκεκριμένου μαθησιακού δυναμικού). Επίσης, μόνο η τρίτη εκπαιδεύτρια καθοδηγεί στο σχηματισμό ομάδων με αρχηγούς, ενώ η πρώτη καθοδηγεί ομάδες χωρίς αρχηγούς και εκπροσώπους.

Αντίθετα, η πρώτη μικροδιδασκαλία αποδεικνύεται ανεπαρκής, πρόχειρη στην προετοιμασία της και σε μεγάλο βαθμό ανεπιτυχής επειδή και τα όρια εργασίας στην τεχνική εργασία σε ομάδες είναι ασαφή και συγκεχυμένα και συμμετέχει ένα παιδί! σε ομάδα ενηλίκων και για άλλα ζητήματα διάταξης του χώρου και των εκπαιδευόμενων, που θα θιχτούν παρακάτω. Το ίδιο ισχύει και για τη μελέτη περίπτωσης. Η πρώτη

μικροδιδασκαλία αποτυγχάνει κατά την άποψή μου στην επίτευξη των στόχων της μελέτης περίπτωσης (ασάφεια στόχων, έλλειψη ικανοποιητικής επικοινωνίας μεταξύ των μελών της κάθε ομάδας, όσο και των ομάδων μεταξύ τους κτλ), αντίθετα η τρίτη είναι απολύτως επιτυχής επειδή στηρίζεται στην παροχή σαφών και συγκεκριμένων οδηγιών εκ των προτέρων στους εκπαιδευόμενους, η εκπαιδεύτριά τους τους κατευθύνει και τους τροφοδοτεί αναλόγως κάθε φορά κτλ.

Επίσης, πολύ θετικό στοιχείο είναι το γεγονός ότι η τρίτη εκπαιδεύτρια στην ενότητα για τα κλάσματα που διδάσκει χρησιμοποιεί την εκπαιδευτική τεχνική της επίδειξης και της διάλεξης, δηλαδή δείχνει η ίδια στους εκπαιδευόμενους εκ των προτέρων τους ενδεδειγμένους τρόπους αντιμετώπισης της συγκεκριμένης μαθησιακής ενότητας και των προβλημάτων της. Αντίθετα, η πρώτη εκπαιδεύτρια δε χρησιμοποιεί καθόλου την τεχνική της επίδειξης, θεωρεί βασικά ζητούμενα ως δεδομένα και γενικά αποτυγχάνει και εδώ. Ακόμη, η τρίτη εκπαιδεύτρια χρησιμοποιεί εκπαιδευτικές τεχνικές προσομοίωσης καταστάσεων και αντικειμένων, όπως αυτή με τις τούρτες (προκειμένου να διδάξει τα κλάσματα). Κάτι ανάλογο δεν παρατηρείται στην τρίτη εκπαιδεύτρια.

Β) Αναφορικά με τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιούνται έχω να παρατηρήσω ότι η πρώτη εκπαιδεύτρια χρησιμοποιεί αρχικά τον πίνακα, τα φυλλάδια και αργότερα οπτικοακουστικό υλικό (βίντεο), ενώ η δεύτερη χρησιμοποιεί τον πίνακα, τις χαρτοκοπτικές τεχνικές, στο τέλος τα φυλλάδια και καθόλου βίντεο. Ωστόσο, η δεύτερη χρησιμοποιεί περισσότερο αποτελεσματικά τα εποπτικά μέσα (σωστή σειρά, σωστό timing και σε σωστά άτομα κάθε φορά). Επίσης, η δεύτερη εκπαιδεύτρια γειώνει τα εποπτικά της μέσα στον κόσμο των εκπαιδευόμενων της, π.χ. χρησιμοποιεί παραδείγματα από την καθημερινή τους ζωή, έτσι όταν απευθύνεται σε νοικοκυρά προκειμένου να διδάξει τα κλάσματα χρησιμοποιεί την αναφορά στο baking powder ή την αναφορά στη δοσολογία ενός φαρμακείου όταν απευθύνεται στο σύνολο των εκπαιδευομένων. Η πρώτη εκπαιδεύτρια κάθεται μπροστά στην οθόνη της τηλεόρασης, επιλέγει παλιά και ασπρόμαυρη ταινία χωρίς υπότιτλους και γενικά δε φαίνεται να κεντρίζει το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων της. Η δεύτερη εκπαιδεύτρια από την άλλη πλευρά συμπληρωματικά παραδίδει στους εκπαιδευόμενους της απτά και καθημερινά υλικά δημιουργικών και ευχάριστων δραστηριοτήτων όπως ψαλίδι, κόλλες κτλ, γεγονός που καθιστά περισσότερο βιωματική και επικοινωνιακή τη διδασκαλία της, όπως θα φανεί και στα επόμενα.

Γ) Αναφορικά με τη διάταξη της αίθουσας η πρώτη είναι αναποτελεσματική κατά την άποψή μου εφόσον δεν έχει ένα σαφές σχήμα, οι εκπαιδευόμενοι έχουν σε γενικές γραμμές ο ένας στραμμένη την πλάτη του στους υπόλοιπους και κυρίως εμποδίζεται η επαφή και η επικοινωνία τόσο μεταξύ των μελών μιας ομάδας μεταξύ τους, όσο και των ομάδων μεταξύ τους, που δεν επικοινωνούν καθόλου. Αλήθεια, το παιδάκι τι ρόλο μπορεί να έχει; Επίσης, η αίθουσα είναι άσχημη, χωρίς καθόλου διακόσμηση και γενικά δεν εμπνέει ως μαθησιακό περιβάλλον. Αντίθετα, η αίθουσα στην τρίτη μικροδιδασκαλία είναι πολύ φιλική και ωραία (μέχρι και βάζο με λουλούδια έχει!), η διάταξη είναι η ενδεδειγμένη, σε Π με σειρά και τάξη τέτοια ώστε να διασφαλίζεται η επικοινωνία των μελών και των ομάδων μεταξύ τους. Επίσης, η πρώτη εκπαιδεύτρια χρησιμοποιεί λανθασμένα το σώμα της σε πολλές περιπτώσεις, ενώ η τρίτη έχει σταθερότητα και αποφασιστικότητα στις κινήσεις της, γεγονός που εμπνέει αποφασιστικότητα και σιγουριά στους εκπαιδευόμενους.

Δ) Σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί η κάθε εκπαιδεύτρια υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις. Η δεύτερη εκπαιδεύτρια χρησιμοποιεί την επικοινωνιακή και άμεση στρατηγική διδασκαλίας, έχει χιούμορ, απευθύνεται ξεχωριστά στον κάθε εκπαιδευόμενό της και με το μικρό του όνομα και γενικά είναι φιλική και ευχάριστη. Επίσης χρησιμοποιεί στρατηγικές σύνδεσης με τα προηγούμενα και ανακεφαλαίωσης όσων ειπώθηκαν, ενώ ταυτόχρονα προετοιμάζει ομαλά για όσα θα ακολουθήσουν.

Όλα τα παραπάνω αποτελούν χρήσιμες μελέτες περίπτωσης, με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και εφαρμογές στην περίπτωση του γλωσσικού γραμματισμού ενηλίκων στο πεδίο της ελληνικής γλώσσας. Μάλιστα, θα μπορούσαν να αποτελέσουν μελέτες σύζευξης

της Μετασχηματίζουσας μάθησης με το πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σε κάθε περίπτωση, προκειμένου να διδαχθεί η ελληνική γλώσσα που άπτεται -όπως η διδασκαλία κάθε γλώσσας- με ζητήματα ταυτοτήτων, απαιτείται σεβασμός των προγενέστερων -κοινωνικών, γνωστικών, γλωσσικών και πολιτισμικών- εμπειριών των εκπαιδευομένων. Η Μετασχηματίζουσα μάθηση ενδείκνυται για εφαρμογές του γλωσσικού γραμματισμού της ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες, ακριβώς λόγω του σεβασμού όλων των προγενέστερων εμπειριών των εκπαιδευομένων και επομένως της αισιοδοξίας για το μέλλον που εμπεριέχει.

Αναφορές

Corey, G. (1990), Theory and Practice of group counseling, Καλιφόρνια, Brookes/Cole.

ΕΟΠΠΕΠ (2014). Τράπεζα θεμάτων για την πιστοποίηση της εκπαιδευτικής επάρκειας εκπαιδευτών ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης». Αθήνα, 2014.

Douglas, T. (1997). Η επιβίωση στις ομάδες: Βασικές αρχές της συμμετοχής σε ομάδες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Jacques, D. (2001). Μάθηση σε ομάδες: εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενήλικων εκπαιδευομένων. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λευθεριώτου, Π. (2012). «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών – Συμβούλων: Οδηγός μελέτης εκπαιδευτικού υλικού». ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.

Freire, P. (2009). Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Freire, P. (1974). Η αγωγή του καταπιεζόμενου. Αθήνα: Κέδρος.

Κόκκος, Α. & Κουτρούμπα, Κ. (2007α) (επιμ.). «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων», Πρόγραμμα Διά Βίου Εκπαίδευσης από απόσταση, εκπαιδευτικό υλικό, ΥΠΕΠΘ, ΙΔΕΚΕ.

Κόκκος, Α. (2007β). «Χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων και προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης», ΕΚΕΠΙΣ, Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης.

Κόκκος, Α. (επιμ.) (2005). «Η εναρκτήρια συνάντηση». Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών: εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές – θεωρίες κατάρτισης, τ.1, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Mezirow, J. (2006). Μετασχηματίζουσα μάθηση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαβασιλείου-Αλεξίου, Ι. (2005). «Εκπαίδευση ενηλίκων και η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: η περίπτωση των παλιννοστούντων-μεταναστών-προσφύγων», Εκπαίδευση Ενηλίκων 4, 26-32.

Rogers, A. (2002). Η εκπαίδευση ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΈΡΕΥΝΑ

Αειφόρος Ανάπτυξη: Γνώσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γυμνασίου

Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος
Διδάκτορας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
gkadig@yahoo.gr

Περίληψη

Η αειφόρος ανάπτυξη ασχολείται με θέματα που συνδέονται άμεσα με την οικονομία, την κοινωνία και το περιβάλλον και συνιστά πεδίο συζητήσεων και αντιπαραθέσεων σε επιστημονικό και πολιτικό επίπεδο. Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των γνώσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών του γυμνασίου αναφορικά με την αειφόρο ανάπτυξη. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο του ανώνυμου αυτοσυμπληρούμενου ερωτηματολογίου και περιείχε 23 ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου. Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμένη γνώση και αντίληψη της έννοιας της αειφόρου ανάπτυξης, αλλά και όταν αυτή διευρύνεται, αφορά κυρίως την περιβαλλοντική της διάσταση.

Λέξεις κλειδιά: Αειφόρος ανάπτυξη, γνώσεις, αντιλήψεις, εκπαιδευτικοί

Εισαγωγή

Οι τελευταίες δεκαετίες χαρακτηρίζονται από σημαντικές αλλαγές σε οικονομικό, κοινωνικό και περιβαλλοντικό επίπεδο που έχουν τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο χαρακτήρα. Η αειφόρος ανάπτυξη δύναται να προσφέρει καθοριστικά στην επίλυση σημαντικών προβλημάτων που απασχολούν το κοινωνικό σύνολο όπως: τα οικονομικά, κοινωνικά και περιβαλλοντικά.

Αναφορικά με την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης έχει δοθεί πληθώρα ορισμών (Dobson, 1996). Ο ορισμός, όμως, που θεωρείται περισσότερο αποδεκτός σε παγκόσμιο επίπεδο είναι αυτός της Επιτροπής της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη, η οποία όρισε ως αειφόρο ανάπτυξη εκείνη την ανάπτυξη που ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος, χωρίς να στερεί το δικαίωμα των μελλοντικών γενιών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες (WCED, 1987). Τρεις έννοιες έχουν κυρίαρχο ρόλο στο συγκεκριμένο ορισμό: η ανάπτυξη, οι ανάγκες και οι μελλοντικές γενιές (Blowers, 1993:5). Αντίστοιχα τρεις είναι οι πυλώνες – διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης: η κοινωνία, το περιβάλλον και η οικονομία (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007; Φλογαΐτη, 2011), οι οποίες βρίσκονται σε διαρκή αλληλεξάρτηση μεταξύ τους. Η κοινωνική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης αναφέρεται στην κατανόηση των κοινωνικών θεσμών και του ρόλου που αυτοί επιτελούν, αλλά και στην προσέγγιση των δημοκρατικών και συμμετοχικών συστημάτων που βοηθούν την επιλογή των κυβερνήσεων, την ελεύθερη έκφραση γνώμης, τη διαμόρφωση συναινέσεων και την επίλυση διαφορών. Η περιβαλλοντική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης προσεγγίζει ζητήματα όπως: οι φυσικοί πόροι, το εύθραυστο του φυσικού περιβάλλοντος, αλλά και η επίδραση των ανθρωπίνων αποφάσεων και πράξεων σε αυτό. Ως προς την οικονομική διάσταση γίνεται λόγος για την ευαισθητοποίηση αναφορικά με τα όρια της οικονομικής μεγέθυνσης και τις επιπτώσεις στην κοινωνία και στο περιβάλλον, καθώς και για την ανάγκη επαναπροσδιορισμού των προσωπικών και κοινωνικών επιπέδων κατανάλωσης (Unesco, 2005:14).

Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα αποσκοπεί να καταγράψει τις γνώσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διδάσκουν σε γυμνάσια αναφορικά με την αειφόρο ανάπτυξη. Ειδικότερα, ερευνητικά ερωτήματα αποτελούν αν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε γυμνάσια της

περιφέρειας Αττικής γνωρίζουν και κατά πόσο την έννοια, το σημασιολογικό περιεχόμενο, τις διαστάσεις και τους τομείς δράσης της αειφόρου ανάπτυξης, καθώς και αν έχουν επιμορφωθεί σχετικά. Παράλληλα, η έρευνα επιδιώκει να ερευνήσει αν οι εκπαιδευτικοί έχουν εντοπίσει την ύπαρξη ζητημάτων και θεματικών που ενδιαφέρουν την αειφόρο ανάπτυξη στα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου και σε ποια από αυτά.

Μεθοδολογία της έρευνας

Δομή ερωτηματολογίου

Για την εκπλήρωση του σκοπού της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του ανώνυμου αυτοσυμπληρούμενου ερωτηματολογίου, το οποίο περιείχε εικοσιτρείς ερωτήσεις, ανοικτού και κλειστού τύπου. Η διανομή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε από το Νοέμβριο του 2012 έως τον Ιανουάριο του 2013 και είχε την έγκριση του Υ.ΠΑΙ.Θ. Στη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 19.

Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα καταγράφει τις γνώσεις και τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε γυμνάσια της περιφέρειας Αττικής αναφορικά με την αειφόρο ανάπτυξη. Τα αποτελέσματα εκτιμάται ότι δεν είναι ορθό να επεκταθούν για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε λύκεια, καθώς ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας αυτής της βαθμίδας εκπαίδευσης και οι απαιτήσεις που αυτός δημιουργεί, περιορίζουν την επιθυμία και τις ευκαιρίες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σε ζητήματα όπως η αειφόρος ανάπτυξη, που δε βρίσκουν άμεση εφαρμογή στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, υφίσταται γεωγραφικός περιορισμός ως προς την επέκταση των αποτελεσμάτων, καθώς στην Αττική, σε σχέση με άλλες περιοχές της χώρας, υπάρχει πληθώρα σημαντικών και ιδιαίτερα οξυμμένων προβλημάτων σε οικονομικό, κοινωνικό και περιβαλλοντικό επίπεδο, στα οποία επιδιώκει να προσφέρει λύσεις η αειφόρος ανάπτυξη. Το γεγονός αυτό αυξάνει στην Αττική τις ανάγκες για απόκτηση γνώσεων σε αντίστοιχα θέματα σε σχέση με άλλες περιοχές της χώρας που έχουν μικρότερο αριθμό προβλημάτων και λιγότερο οξυμμένων.

Ταυτότητα της έρευνας - Δείγμα

Για την επιλογή του μεγέθους του δείγματος χρησιμοποιήθηκαν στατιστικά στοιχεία από τη διεύθυνση προσωπικού δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Υ.ΠΑΙ.Θ για το σχολικό έτος 2012 - 2013. Σύμφωνα με αυτά, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, όλων των ειδικοτήτων, που υπηρετούσαν στα γυμνάσια όλης της χώρας ήταν 36770. Από αυτούς στην περιφέρεια Αττικής υπηρετούσαν 10687, δηλαδή το 29,1% του συνόλου των εκπαιδευτικών γυμνασίου της χώρας. Σε επόμενο στάδιο έγινε επιλογή των γυμνασίων ανά περιοχή της περιφέρειας Αττικής με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας και λαμβάνοντας υπόψη τον αριθμό των εκπαιδευτικών που αυτές εκπροσωπούσαν.

Πίνακας:1 Ερωτηματολόγια ανά περιφέρεια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αττική

Περιοχή	Υπηρετούντες σε γυμνάσια εκπαιδευτικοί	Διανεμήθηκαν	Επιστράφηκαν	Ποσοστό (%)
Αθηνών	6949	260	191	73,46
Πειραιώς	1604	60	39	65
Ανατολικής Αττικής	1579	59	38	64,4
Δυτικής Αττικής	555	21	12	57,14
Σύνολο	**10687**	**400**	**280**	**70**

Τα 280 ερωτηματολόγια που συλλέγησαν πλήρως συμπληρωμένα, από τα 400 που διανεμήθηκαν, αποτελούν ποσοστό 2,62% των εκπαιδευτικών γυμνασίου στην περιφέρεια Αττικής και αφορούν μόνο σε μόνιμους εκπαιδευτικούς (Πίνακας: 1). Τα ερωτηματολόγια στην περιοχή των Αθηνών μοιράστηκαν αναλογικά με τον αριθμό των εκπαιδευτικών που

υπηρετούσαν σε κάθε περιοχή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στην Α΄ Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας υπηρετούσαν 2251 εκπαιδευτικοί κατά το σχολικό έτος 2012-13, στη Β΄ Αθήνας την ίδια χρονική περίοδο 1563, στη Γ΄ Αθήνας 1655 και στη Δ΄ Αθήνας 1480.

Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι το 35,7% όσων συμμετείχαν στην έρευνα ήταν άνδρες και το 64,3% ήταν γυναίκες. Ως προς την ηλικία, το 10% ήταν έως 35 ετών, από 36 έως 45 ετών ήταν το 39,6%, το 42,1% ήταν μεταξύ 46 και 55 ετών, ενώ πάνω από 56 ετών ήταν το 8,2%. Οι ερωτώμενοι είχαν κατά μέσο όρο 15,1 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Η συντριπτική πλειονότητά τους (96,8%) ήταν κάτοχοι πτυχίου από ΑΕΙ, το 23,6% κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ το 0,7% διδακτορικό δίπλωμα. Στην έρευνα συμμετείχε το σύνολο των ειδικοτήτων που διδάσκουν στο γυμνάσιο. Το μεγαλύτερο ποσοστό (27,5%) εμφάνισε η ειδικότητα των φιλολόγων και ακολούθησαν αυτές των μαθηματικών (12,5%) και των φυσικών επιστημών (φυσικοί, χημικοί, βιολόγοι, γεωλόγοι) (11,8%). Αθροιστικά σημαντική ήταν η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών (18,2%), ενώ οι υπόλοιποι κλάδοι δεν εμφάνισαν, όπως ήταν αναμενόμενο, υψηλά ποσοστά.

Γνώσεις και αντιλήψεις για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης αποτελεί αντικείμενο συζήτησης σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Συνεπώς, προκαλεί αρνητική εντύπωση το γεγονός ότι περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί (52,9%) υποστήριξαν ότι δεν έχουν ακούσει τίποτα ή ελάχιστα για την αειφόρο ανάπτυξη (Πίνακας: 2).

Πίνακας: 2 Έχετε ακούσει για την Αειφόρο Ανάπτυξη;

Άποψη	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Καθόλου	38	13,6
Λίγο	110	39,3
Αρκετά	86	30,7
Πολύ	32	11,4
Πάρα πολύ	14	5
Σύνολο	**280**	**100**

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ομοιάζουν με αυτά αντίστοιχης που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς λυκείου στο Ρέθυμνο (Αντωνίου, 2010), η οποία κατέγραψε επίσης σημαντική έλλειψη ενημέρωσης για την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης.

Περίπου ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς (17,9%) απάντησε σε σχετικό ερώτημα ότι έχει επιμορφωθεί γύρω από την αειφόρο ανάπτυξη, ενώ η πλειονότητα τους (82,1%) δεν έχει λάβει αντίστοιχη επιμόρφωση. Το συγκεκριμένο ερευνητικό εύρημα πιθανόν να φανερώνει την έλλειψη αντίστοιχων επιμορφωτικών δράσεων, αλλά και ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για αυτά τα ζητήματα.

Αποτελεί χρήσιμο στοιχείο ότι το 35% των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι έχει παρακολουθήσει σεμινάρια, ημερίδες και συνέδρια για την περιβαλλοντική εκπαίδευση, καθώς η θεματολογία της προσεγγίζει αρκετά ζητήματα της αειφόρου ανάπτυξης και ειδικότερα, την περιβαλλοντική της διάσταση. Σε έρευνα που αναφέρεται σε καθηγητές λυκείου στο νησί της Ρόδου (Τζαμπερής & Παπαβασιλείου, 2010) καταγράφηκε ποσοστό 25,5% των συμμετεχόντων να έχει παρακολουθήσει σεμινάρια, ημερίδες και συνέδρια για την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Η διαφορά στα ποσοστά πιθανόν να οφείλεται στις περιορισμένες ευκαιρίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί σε απομακρυσμένες περιοχές, όπως η Ρόδος, για την παρακολούθηση αντίστοιχων δραστηριοτήτων.

Περίπου τρεις στους δέκα ερωτώμενους (28,9%) απάντησαν ότι είχαν πραγματοποιήσει ή συμμετάσχει σε προγράμματα / projects περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Η θεματολογία

των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης καταπιάνεται με αρκετά ζητήματα αειφόρου ανάπτυξης. Το Υπουργείο Παιδείας στις αντίστοιχες εγκυκλίους του, μετά τη διάσκεψη της Θεσσαλονίκης για την εκπαίδευση και την κατάρτιση για την αειφορία το 1997, κάνει λόγο για επικέντρωση στην αειφορία και για τη δεκαετία για την αειφόρο ανάπτυξη στην εκπαίδευση (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007). Άρα, οι εμπλεκόμενοι στα αντίστοιχα προγράμματα έχουν έρθει, έστω έμμεσα, σε επαφή με την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης. Άλλωστε η περιβαλλοντική εκπαίδευση έχει μετεξελιχθεί σε παγκόσμιο επίπεδο, και τείνει και σε ελληνικό, σε εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (Καδιγιαννόπουλος, 2015).

Το 71,7% των ερωτώμενων υποστήριξε ότι σε ατομικό επίπεδο είτε δεν ενημερώνεται καθόλου, είτε ενημερώνεται λίγο για θέματα αειφόρου ανάπτυξης. Με δεδομένη τη σημασία που αποδίδεται στη συγκεκριμένη έννοια, αποδεδειγμένα πλέον και σε εκπαιδευτικό επίπεδο, αυτό το εύρημα δεν προσφέρει ενθαρρυντικά μηνύματα (Πίνακας: 3).

Πίνακας: 3 Ατομική ενημέρωση για θέματα Αειφόρου Ανάπτυξης

Ατομική ενημέρωση	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Καθόλου	111	39,6
Λίγο	90	32,1
Αρκετά	59	21,1
Πολύ	15	5,4
Πάρα πολύ	5	1,8
Σύνολο	**280**	**100**

Δημοφιλέστερος τρόπος ενημέρωσης σε ατομικό επίπεδο για ζητήματα αειφόρου ανάπτυξης είναι το διαδίκτυο (44,6%), ακολουθούν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (29,3%) και οι πιο κλασικοί τρόποι, όπως τα βιβλία (22,9%) και οι ημερίδες, τα σεμινάρια και τα συνέδρια (18,2%) (Πίνακας: 4). Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να ενημερωθούν κυρίως από το διαδίκτυο ελλοχεύει συγκεκριμένους κινδύνους αναφορικά με την εγκυρότητα και την ορθότητα των αντλούμενων πληροφοριών, μολονότι αυτός ο κίνδυνος μπορεί να είναι περιορισμένος λόγω της κριτικής ικανότητάς τους.

Πίνακας: 4 Τρόπος ενημέρωσης για θέματα Αειφόρου Ανάπτυξης

Τρόπος ενημέρωσης	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Από το διαδίκτυο	125	44,6
Καθόλου	111	39,6
Από τα ΜΜΕ	82	29,3
Από βιβλία	64	22,9
Ημερίδες, σεμινάρια, συνέδρια	51	18,2
Με άλλο τρόπο	5	1,8

Η Αντωνίου (2010) στην έρευνά της, που αφορούσε καθηγητές λυκείου στο νομό Ρεθύμνου, διαπίστωσε επίσης ως δημοφιλέστερους τρόπους ενημέρωσης τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και το διαδίκτυο.

Η έκφραση «Αειφόρος Ανάπτυξη» είναι συνδεδεμένη στο νου των περισσοτέρων εκπαιδευτικών κυρίως με έννοιες και όρους σχετικούς με το περιβάλλον όπως: η προστασία του (23,2%), η ανάπτυξη με σεβασμό στο περιβάλλον (18,9%) και η πράσινη ανάπτυξη (11,8%) (Πίνακας: 5).

Πίνακας: 5 Όταν ακούτε την έκφραση «Αειφόρος Ανάπτυξη» τι σας έρχεται στο μυαλό;

Έκφραση «Αειφόρος Ανάπτυξη»	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Δεν ξέρω / Δεν απαντώ	68	24,3
Προστασία Περιβάλλοντος	65	23,2
Ανάπτυξη με σεβασμό στο περιβάλλον	53	18,9
Πράσινη ανάπτυξη	33	11,8
Διαρκής ανάπτυξη	31	11,1

ΑΠΕ – Χρήση ενέργειας	27	9,6
Ισορροπία περιβάλλοντος	14	5

Αυτό το εύρημα μπορεί να ερμηνευθεί, αν ληφθεί υπόψη ότι ο όρος προέκυψε κυρίως μέσα από κείμενα περιβαλλοντικών διασκέψεων και οργανώσεων. Επιπλέον, η περιβαλλοντική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης τυγχάνει περισσότερης προβολής έναντι των υπολοίπων από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης στον ελλαδικό χώρο.

Στον όρο «Αειφόρος Ανάπτυξη» αποδίδεται διαφορετικό σημασιολογικό περιεχόμενο από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με την έκφραση «Αειφόρος Ανάπτυξη». Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του προσδίδουν τη σημασία της ανάπτυξης που προστατεύει το περιβάλλον (22,5%), της σωστής διαχείρισης των πόρων (16,4%) και της προστασίας του περιβάλλοντος (11,4%) (Πίνακας: 6).

Πίνακας: 6 Τι σημαίνει για σας Αειφόρος Ανάπτυξη;

Σημασία «Αειφόρος Ανάπτυξη»	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Δεν ξέρω / Δεν απαντώ	84	30
Ανάπτυξη που προστατεύει το περιβάλλον	63	22,5
Σωστή διαχείριση των πόρων	46	16,4
Προστασία Περιβάλλοντος	32	11,4
Επόμενες γενιές	23	8,2
Κοινωνική ευημερία / συνοχή / ποιότητα ζωής	9	3,2

Επομένως, φαίνεται να ταυτίζεται η σημασία του όρου αειφόρος ανάπτυξη σε μεγαλύτερο βαθμό με την περιβαλλοντική του διάσταση. Αυτά τα αποτελέσματα προσεγγίζουν τα αντίστοιχα της έρευνας των Καραμέρη κ.ά (2006), η οποία κατέγραψε περίπου τα ίδια ποσοστά στις απαντήσεις «Δεν ξέρω / Δεν απαντώ», «Προστασία Περιβάλλοντος» και «Επόμενες γενιές».

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών εκτιμούν ότι η αειφόρος ανάπτυξη έχει πολύ έως πάρα πολύ περιβαλλοντική διάσταση (80,7%), ενώ ακολουθούν η οικονομική διάσταση (74%) και η κοινωνική (67,9%) (Πίνακας: 7).

Πίνακας: 7 Άποψη για τις διαστάσεις της Αειφόρου Ανάπτυξης

Διάσταση	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν ξέρω
Περιβαλλοντική	1 (0,4%)	8 (2,9%)	19 (6,8%)	41 (14,6%)	185 (66,1%)	26 (9,3%)
Κοινωνική	1 (0,4%)	10 (3,6%)	40 (14,3%)	85 (30,4%)	105 (37,5%)	39 (13,9%)
Οικονομική	4 (1,4%)	11 (3,9%)	28 (10%)	73 (26,1%)	134 (47,9%)	30 (10,7%)
Άλλη διάσταση	0 (0%)	3 (1,1%)	4 (1,4%)	3 (1,1%)	12 (4,3%)	258 (92,1%)

Αυτή η διαπίστωση μπορεί να χαρακτηριστεί ως αναμενόμενη, καθώς αρχικά η έννοια στον ελλαδικό χώρο συνδέθηκε κυρίως με το περιβάλλον και την προστασία του. Το τελευταίο διάστημα παρατηρείται μια στροφή της ρητορικής σε πολιτικό επίπεδο προς την οικονομική και κοινωνική διάστασή της, εξαιτίας της οικονομικής κρίσης που διαπερνά την Ελλάδα, αλλά και άλλες χώρες της Ευρώπης.

Από την άλλη το 27,5% των ερωτώμενων διέκρινε θέματα αειφόρου ανάπτυξης στα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου, ενώ το 72,5% δεν εντόπισε αντίστοιχα ζητήματα. Τα μαθήματα, στων οποίων τα σχολικά εγχειρίδια οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν την ύπαρξη θεμάτων αειφόρου ανάπτυξης είναι η Γεωγραφία (10,7%), η Οικιακή Οικονομία (6,1%), η Νεοελληνική Γλώσσα (5%) και η Νεοελληνική Λογοτεχνία (5%).

Σημαντικό ερώτημα, ώστε να αντιληφθεί κανείς τη γνώση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αειφόρο ανάπτυξη, είναι αυτό που αφορά τους τομείς ενασχόλησής της. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τους τομείς ενασχόλησης της αειφόρου ανάπτυξης φαίνεται ευδιάκριτα ότι αυτή είναι περισσότερο συνδεδεμένη με το περιβάλλον

και συγκεκριμένα, με το κλίμα (66,4%), την ατμόσφαιρα (63,9%), τους φυσικούς πόρους (74,2%) και τα καταναλωτικά και παραγωγικά πρότυπα (67,5%) (Πίνακας: 8). Οι κοινωνικοί τομείς ενασχόλησης της αειφόρου ανάπτυξης (δημόσια υγεία, φτώχεια, κοινωνικός αποκλεισμός, δημογραφικό), οι οικονομικοί (εισόδημα, κατανάλωση) και οι πολιτισμικοί (διατήρηση και αποκατάσταση της πολιτιστικής κληρονομιάς) δεν έχουν εντυπωθεί σε σημαντικό βαθμό στη συνείδηση των περισσοτέρων ως θεματικές που ενδιαφέρουν την αειφόρο ανάπτυξη. Γι' αυτό το λόγο οι συγκεκριμένοι τομείς καταγράφουν σημαντικά μικρότερα ποσοστά.

Πίνακας: 8 Τομείς ενασχόλησης της αειφόρου ανάπτυξης

Τομείς Ενασχόλησης	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν ξέρω
Αλλαγή κλίματος και καθαρή ενέργεια	1 (0,4%)	13 (4,6%)	39 (13,9%)	70 (25%)	116 (41,4%)	41 (14,6%)
Ατμόσφαιρα (ποιότητα του αέρα, μείωση στοιβάδας όζοντος)	4 (1,4%)	14 (5%)	43 (15,4%)	77 (27,5%)	102 (36,4%)	40 (14,3%)
Διαχείριση φυσικών πόρων (βιοποικιλότητα, γεωργία, δάση, ερημοποίηση, αστικοποίηση)	1 (0,4%)	4 (1,4%)	31 (11,1%)	62 (22,1%)	146 (52,1%)	36 (12,9%)
Καταναλωτικά και παραγωγικά πρότυπα (παραγωγή και διαχείριση αποβλήτων, κατανάλωση υλικών αγαθών)	1 (0,4%)	8 (2,9%)	40 (14,3%)	74 (26,4%)	115 (41,1%)	42 (15%)
Δημόσια υγεία (διατροφικές συνήθειες, θνησιμότητα, αποχέτευση, ποιότητα νερού, υπηρεσίες υγείας)	4 (1,4%)	25 (8,9%)	58 (20,7%)	70 (25%)	64 (22,9%)	59 (21,1%)
Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός (ισότητα των φύλων, κοινωνική πρόνοια, ανάπτυξη ικανοτήτων - θεσμών, εκπαίδευση, ασφάλεια, ενημέρωση – πληροφόρηση)	12 (4,3%)	48 (17,1%)	56 (20%)	52 (18,6%)	43 (15,4%)	69 (24,6%)
Γήρανση πληθυσμού, δημογραφικό πρόβλημα, πληθυσμιακή μεταβολή	24 (8,6%)	52 (18,6%)	45 (16,1%)	49 (17,5%)	37 (13,2%)	73 (26,1%)
Μεταφορές, χρήσεις γης, χωροταξική ανάπτυξη, κατοικία, συνθήκες ζωής	5 (1,8%)	21 (7,5%)	59 (21,1%)	76 (27,5%)	67 (23,9%)	52 (18,6%)
Οικονομική διάρθρωση (εισόδημα, κατανάλωση εισοδήματος)	19 (6,8%)	35 (12,5%)	57 (20,4%)	58 (20,7%)	47 (16,8%)	64 (22,9%)
Διατήρηση και αποκατάσταση της ιστορικής και πολιτιστικής κληρονομιάς	19 (6,8%)	43 (15,4%)	51 (18,2%)	52 (18,6%)	53 (18,9%)	62 (22,1%)

Αντίστοιχα αποτελέσματα σχετικά με τους τομείς ενασχόλησης της αειφόρου ανάπτυξης κατέγραψε στην έρευνά του ο Κώτσιος (2010). Ουσιαστικά, από τους εκπαιδευτικούς αποδίδεται στην αειφόρο ανάπτυξη μονοθεματικό ενδιαφέρον και προσανατολισμός, υποβαθμίζοντας το ρόλο και το έργο που προσπαθεί να επιτελέσει στο κοινωνικό σύνολο σε επίπεδα δραστηριότητας όπως το κοινωνικό και οικονομικό. Αυτή η μονοθεματική προσέγγιση μπορεί να αποδοθεί στη μεγαλύτερη βαρύτητα που δόθηκε μέχρι τώρα στον ελλαδικό χώρο στον τομέα της αειφόρου ανάπτυξης που αναφέρεται στο περιβάλλον.

Συνοψίζοντας αποκομίζει κανείς την εικόνα ενός εκπαιδευτικού που ουσιαστικά δεν έχει ακούσει αρκετά γύρω από θέματα της αειφόρου ανάπτυξης, αλλά και όταν έχει μία καλύτερη γνώση αυτή συνδέεται περισσότερο με την περιβαλλοντική της διάσταση.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η καταγραφή των γνώσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών του γυμνασίου αναφορικά με την αειφόρο ανάπτυξη. Από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε προέκυψαν χρήσιμα συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν έχει ακούσει τίποτα ή ελάχιστα για την αειφόρο ανάπτυξη και δεν έχει παρακολουθήσει σεμινάρια, ημερίδες ή συνέδρια για αντίστοιχα θέματα.

Στο άκουσμα της έκφρασης «Αειφόρος Ανάπτυξη» οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανακαλούν έννοιες και όρους γύρω από το περιβάλλον όπως: η προστασία του, η ανάπτυξη

με σεβασμό στο περιβάλλον κ.ά. Στον όρο «Αειφόρος Ανάπτυξη» αποδίδουν τη σημασία της ανάπτυξης που προστατεύει το περιβάλλον, της σωστής διαχείρισης των πόρων και της προστασίας του περιβάλλοντος. Παράλληλα, θεωρούν ότι έχει κυρίως περιβαλλοντική διάσταση και δευτερευόντως οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δε διαπιστώνουν στην πλειονότητά τους ζητήματα αειφόρου ανάπτυξης στα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου και την έχουν συνδέσει κυρίως με τομείς που συνδέονται με το περιβάλλον και λιγότερο με την οικονομία, την κοινωνία και τον πολιτισμό.

Για να βελτιωθεί η εικόνα που αποτυπώθηκε μέσα από την πραγματοποιηθείσα έρευνα είναι απαραίτητο να ληφθούν άμεσα ορισμένα μέτρα, εφόσον υπάρχει πραγματική βούληση να εισέλθει η αειφόρος ανάπτυξη στη μαθησιακή διαδικασία και στην καθημερινή πρακτική των νέων ανθρώπων που θα αποτελέσουν τους αυριανούς πολίτες της χώρας. Αρχικά κρίνεται απαραίτητη η ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα αντίστοιχα ζητήματα. Η επιμόρφωση πρέπει να είναι στοχευμένη και μεθοδικά προετοιμασμένη, ώστε να αποφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Ιδιαίτερα χρήσιμες δύνανται να αποδειχθούν στην προσέγγιση ζητημάτων αειφόρου ανάπτυξης οι σχολικές δραστηριότητες και κυρίως η περιβαλλοντική εκπαίδευση και η αγωγή υγείας. Για να συμβεί αυτό απαιτείται οι συγκεκριμένες δραστηριότητες να έχουν στόχευση θεματικές της αειφόρου ανάπτυξης και οι εκπαιδευτικοί που τις υλοποιούν να έχουν την απαιτούμενη υποστήριξη από τους αντίστοιχους υπεύθυνους στις διευθύνσεις πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σε κάθε περίπτωση αναγκαία πρέπει να θεωρείται η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων στην κατεύθυνση της αειφόρου ανάπτυξης. Αυτή η αναμόρφωση είναι χρήσιμο να προσεγγίζει ζητήματα αιχμής που δύνανται να αναλυθούν εύκολα από τους εκπαιδευτικούς και αντίστοιχα οι μαθητές εύκολα να γίνουν κοινωνοί τους. Μια αρχική θετική κίνηση προς αυτή την κατεύθυνση διαφαίνεται με την επιλογή της πραγματοποίησης βιωματικής δράσης σε τριμηνιαία βάση στο γυμνάσιο με τίτλο: «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο ανάπτυξη».

Συνοψίζοντας μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι η εικόνα των εκπαιδευτικών γυμνασίου δεν είναι η επιθυμητή αναφορικά με τα ζητήματα αειφόρου ανάπτυξης, αλλά αυτή μπορεί να βελτιωθεί άμεσα, εφόσον ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα και υπάρξουν οι κατάλληλες διορθωτικές κινήσεις και παρεμβάσεις προς αυτή την κατεύθυνση.

Αναφορές

Blowers, A. (1993). The Time for Change. In A. Blowers (Ed.), *Planning for a Sustainable Development, Town and Country Planning Association*. London: Earthscan Publication.

Dobson, A. (1996). Environmental sustainabilities: An analysis and a typology. *Environmental Politics*, 5(3), 401-428.

WCED (1987). *Our common future (The Brundtland Report)*. *World Commission on Environment and Development*. Oxford: Oxford University Press.

Unesco (2005). *UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014, International Implementation Scheme*, Draft. Paris: Unesco.

Αντωνίου, Ε. (2010). Εμπειρική έρευνα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση της Αειφορίας. Στο Στεφανόπουλος, Ν., Μαρδίρης, Θ., Πήλιουρας, Π. (επιμ.) *Ηλεκτρονικά Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Πανελλήνιας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: το Σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.* Ιωάννινα.

Καδιγιαννόπουλος, Γ. (2015). *Εισαγωγή στην Αειφόρο Ανάπτυξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Καραμέρης, Α., Ράγκου, Π., Παπανικολάου, Δ. (2006). Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Α / Θμιας και Β / Θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης. Στο Λέκκας Θ. Δ. (εκδ.) *Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, 1, 308-320. Αθήνα.

Κώτσιος, Β. (2010). Ερμηνείες εκπαιδευτικών για τις πολυδιάστατες έννοιες της ανάπτυξης, της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης. Στο Στεφανόπουλος, Ν., Μαρδίρης, Θ., Πήλιουρας, Π. (επιμ.) *Ηλεκτρονικά Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Πανελλήνιας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: το Σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.* Ιωάννινα.
Λιαράκου, Γ., & Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις*. Αθήνα: Νήσος.
Τζαμπερής, Ν., & Παπαβασιλείου, Β. (2010). Διερεύνηση αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Στο Στεφανόπουλος, Ν., Μαρδίρης, Θ., Πήλιουρας, Π. (επιμ.) *Ηλεκτρονικά Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Πανελλήνιας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: το Σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.* Ιωάννινα.
Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο.

Ο εκπαιδευτικός ως μέντορας κατά την πρακτική άσκηση φοιτητών/τριών σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η περίπτωση των φοιτητών/τριών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών

Ασημακοπούλου Αλεξάνδρα
Σχολική Σύμβουλος φιλολόγων Γ΄Αθήνας
alexasimak@hotmail.com
Πυρπυρής Παναγιώτης
Σχολικός Σύμβουλος φιλολόγων Γ΄Αθήνας
panos2000p@gmail.com

Περίληψη

Η μελέτη εστιάζει στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι αναλαμβάνουν μεντορικό ρόλο, και των φοιτητών/τριών των «καθηγητικών» σχολών του Πανεπιστημίου Αθηνών. Παρουσιάζεται το είδος της μεντορικής σχέσης και οι στόχοι της και αναζητείται ο βαθμός υλοποίησής τους, καθώς και ο βαθμός ικανοποίησης των δύο μερών. Διερευνάται επίσης το μεντορικό μοντέλο που, συνειδητά ή όχι, ακολουθείται κατά την πρακτική άσκηση των φοιτητών/τριών και συγκεκριμένα το αν η μεντορική σχέση εμπίπτει στα μοντέλα *μετάδοσης γνώσης* ή *μετατροπής γνώσης*, τα οποία όμως δεν αλληλοαποκλείονται. Η έρευνα κατέδειξε απόκλιση στις απόψεις μεντόρων και φοιτητών/τριών ως προς την αποτίμηση του βαθμού και της επάρκειας της ενημέρωσης για διδακτικά-μεθοδολογικά και παιδαγωγικά ζητήματα. Παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας υπερτερούν έναντι άλλων, δεν διαφαίνεται η πρόκριση συγκεκριμένου μεντορικού μοντέλου, ενώ ο βαθμός ικανοποίησης των εμπλεκομένων παρουσιάζεται υψηλός.

Λέξεις κλειδιά: μοντέλα mentoring, *μετάδοση γνώσης, μετατροπή γνώσης*, παρέμβαση, βαθμός ικανοποίησης.

Εισαγωγή

Ο σχεδιασμός των προγραμμάτων της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών αποτελεί πεδίο έρευνας των ακαδημαϊκών που ασχολούνται με τα ζητήματα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (τόσο των εν ενεργεία όσο και των μελλοντικών), αλλά και σημείο ενδιαφέροντος εκπαιδευτικής πολιτικής. Απότοκο των παραπάνω είναι, μεταξύ άλλων, και η κατηγοριοποίηση των μοντέλων της μεντορικής σχέσης. Στην παρούσα εργασία ακολουθείται η διάκριση ανάμεσα σε αυτά της *μετάδοσης γνώσης* και της *μετατροπής γνώσης* (Gold, 1996). Στόχος της ερευνητικής εργασίας είναι η ανίχνευση του τρόπου με τον οποίο η άσκηση αυτή πραγματοποιείται στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εφαλτήριο για τη διεξαγωγή της αποτέλεσε η αντίφαση ότι, από τη μια η σημασία της πρακτικής άσκησης αναγνωρίζεται διεθνώς και στην Ελλάδα παρατηρείται αύξηση του αριθμού των φοιτητών/τριών που επιθυμούν να ασκηθούν πρακτικά, όμως, από την άλλη, πολλές από τις λεγόμενες «καθηγητικές σχολές» της χώρας μας δεν παρέχουν την ευκαιρία σε όλους τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να ασκηθούν πρακτικά σε σχολεία, αλλά και δεν έχει ληφθεί προς το παρόν ειδική μέριμνα για την επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν μεντορικό έργο.

Η επαγγελματική κατάρτιση των υποψηφίων εκπαιδευτικών

Τα τελευταία τριάντα περίπου χρόνια διευρύνεται παγκοσμίως η συζήτηση για τη διάρκεια και το περιεχόμενο της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των υποψήφιων

εκπαιδευτικών. Παράλληλα γίνεται προσπάθεια να οριοθετηθεί η έννοια της επαγγελματικής τους κατάρτισης και να τεθούν κριτήρια αξιολόγησης της επάρκειας τους. Στην Ευρώπη, εκφάνσεις αυτής της προσπάθειας συνιστούν, μεταξύ άλλων, οι εκθέσεις του Δικτύου Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση για την Ευρώπη ΕΥΡΥΔΙΚΗ (Eurycide 2006 ; 2009) και η εκδοθείσα από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο κοινοτική οδηγία 2005/36, που καθορίζει τα παιδαγωγικά επαγγελματικά προσόντα των εκπαιδευτικών όλων των χωρών-μελών της Ε.Ε. και διευρύνει τους φορείς που μπορούν να τα παράσχουν. Σε σύμπνοια με την παραπάνω οδηγία βρίσκονται δύο νομοθετήματα που αφορούν στην επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών: ο Νόμος 2525/1997 (Φ.Ε.Κ. 188/23.9.1997) και ο Νόμος 3848/2010 (Φ.Ε.Κ. 71/19.5.2010). Ωστόσο, οι περισσότερες διατάξεις τους δεν έχουν πρακτικά εφαρμοστεί. Όσον αφορά στην παροχή παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των υποψήφιων εκπαιδευτικών, σύμφωνα με το Ν. 2525/1997, τα ΑΕΙ υποχρεούνται να εκπονήσουν προγράμματα θεωρητικής κατάρτισης και πρακτικής άσκησης διάρκειας δύο ακαδημαϊκών εξαμήνων που τα παρακολουθούν είτε κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών είτε μετά τη λήξη αυτών όσοι φοιτητές/τριες προτίθενται να εργαστούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Τα αναλυτικά προγράμματα των Ανωτάτων Σχολών από τις οποίες προέρχονται οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, περιλαμβάνουν - πέρα από τα υποχρεωτικά μαθήματα που αφορούν στο επιμέρους γνωστικό αντικείμενό τους - ευάριθμα μαθήματα που καλύπτουν: α) τις αρχές παιδαγωγικής επιστήμης (ιστορικές, κοινωνικές πολιτικές, φιλοσοφικές διαστάσεις της εκπαίδευσης κ.α.), β) την επαγγελματική κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών (ειδική διδακτική, ψυχολογία, διαχείριση σχολικής τάξης κ.α.). Ωστόσο, τα μαθήματα αυτά είναι συνηθέστατα επιλογής (π.χ. στα Τμήματα Μαθηματικών). Μάθημα επιλογής είναι επίσης η πρακτική άσκηση των φοιτητών/τριών σχεδόν σε όλα τα Τμήματα που την έχουν εντάξει στο αναλυτικό τους πρόγραμμα. Επιπλέον, η άσκηση των φοιτητών/τριών δε γίνεται πάντοτε σε σχολεία, καθώς σε κάποια Τμήματα εξαντλείται σε μικροδιδασκαλίες και μελέτες περίπτωσης (λ.χ. στο Χημικό Αθηνών και Θεσσαλονίκης). Υπάρχουν, ακόμη, Τμήματα, όπως αυτό του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών, τα οποία προβλέπουν μεν πρακτική άσκηση των φοιτητών σε σχολεία, αλλά περιορίζουν τον αριθμό των συμμετεχόντων με «δημόσια κλήρωση». Σημειωτέον ότι κανένα από τα Τμήματα Φυσικής δεν περιλαμβάνει στο αναλυτικό πρόγραμμα των βασικών σπουδών πρακτική άσκηση των φοιτητών/τριών. Γενικά, στη χώρα μας εξακολουθεί να επιβιώνει το ακαδημαϊκό μοντέλο, στο οποίο κυρίαρχη θέση έχει η παρατήρηση διδασκαλιών από ομάδες φοιτητών/τριών, συνήθως σε πειραματικά σχολεία.

Εξαίρεση από τον κανόνα αποτελούν τα περισσότερα, όχι όλα, Τμήματα των Φιλοσοφικών Σχολών, στα αναλυτικά προγράμματα των οποίων προβλέπεται η πρακτική άσκηση των φοιτητών/τριών σε σχολικούς οργανισμούς. Το παρεχόμενο από αυτά τα Τμήματα μάθημα της εποπτευόμενης πρακτικής άσκησης στοχεύει - μεταξύ άλλων- στα εξής: α) στην αφομοίωση της επιστημονικής γνώσης και στην ανάπτυξη ικανοτήτων σχεδιασμού, διεξαγωγής και αξιολόγησης της διδασκαλίας των μαθημάτων, β) στην εξοικείωση των φοιτητών με το διοικητικό και παιδαγωγικό έργο της σχολικής μονάδας, γ) στη διερευνητική εφαρμογή παιδαγωγικών παρεμβάσεων και στην κριτική ενσωμάτωσή τους στη διδακτική πράξη, δ) στην ψυχολογική υποστήριξη των ασκούμενων.

Ο ρόλος των μεντόρων

Οι παραπάνω στόχοι ανακλούν σε μεγάλο βαθμό το έργο των μεντόρων, το οποίο, σύμφωνα με τη Richter, εκπτύσσεται στο εξής τρίπτυχο : **i)** παρατήρηση εκ μέρους των φοιτητών/τριών των

διδασκαλιών των μεντόρων και την κριτική τους ανάλυση (role modeling), **ii)** παροχή καθοδηγητικής υποστήριξης στο διδακτικό έργο των ασκούμενων (instructional support), η οποία περιλαμβάνει: α) βοήθεια στο σχεδιασμό του μαθήματος (στόχοι, μέθοδοι και μέσα διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών), β) συμβουλές ως προς το παιδαγωγικό μέρος σχετικά με τη διαχείριση της τάξης, γ) ανατροφοδότηση μετά την πραγματοποίηση των διδασκαλιών των φοιτητών, δ) βοήθεια στην αξιολόγηση των μαθητών, **iii)** παροχή ψυχολογικής υποστήριξης (psychological support), ώστε να τονωθεί η αυτοπεποίθησή των μελλοντικών εκπαιδευτικών, να μειωθεί το στρες και να ενισχυθεί η ικανοποίησή τους από την επιλογή του επαγγέλματος (Richter et al., 2013).

Στη χώρα μας, παρόλο που το 2010 τέθηκαν προς δημόσια διαβούλευση κείμενα σχετικά με το θεσμό του εκπαιδευτικού-μέντορα (ΥΠΔΒΘ 2010 – ΕΜΠ 2010), εντούτοις παρουσιάζονται αδυναμίες και ελλείψεις: α) δεν είναι όλοι οι σχολικοί οργανισμοί πρόθυμοι να αναλάβουν το καθοδηγητικό ρόλο των φοιτητών/τριών, β) οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ρόλο μέντορα δεν έχουν τύχει συστηματικής επιμόρφωσης, γ) η συνεργασία των εκπαιδευτικών-μεντόρων με τα πανεπιστημιακά Τμήματα δεν έχει πάντοτε τη συχνότητα και το περιεχόμενο εκείνο που θα συντελούσε ενδεχομένως στην καλύτερη δυνατή παροχή καθοδήγησης στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς. Και τούτο, μολονότι η έρευνα έχει καταδείξει ότι: α) η σχέση μέντορα και μελλοντικού ή νέου εκπαιδευτικού είναι αρκετές φορές *δυσλειτουργική* εξαιτίας λ.χ. των διαφορετικών αξιών και στάσεών τους (Eby et al., 2000), β) το έργο των μεντόρων είναι ιδιαίτερα σύνθετο και απαιτεί πολλές δεξιότητες, ώστε να υπάρχει αξιόλογη συνεισφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη των καθοδηγούμενων (Fletcher, 2012). Οι παραπάνω λόγοι καθιστούν αναγκαία την ειδική προετοιμασία όσων ασκούν μεντορικό έργο και την παροχή επαρκούς χρόνου για την επιτέλεση του έργου τους (Forlin, 2010). Η επιμόρφωση των μεντόρων και η συνεργασία τους με τα πανεπιστήμια καθίσταται αναγκαία για τον πρόσθετο λόγο ότι υπάρχουν πολλά μοντέλα αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, η αποτελεσματικότητα των οποίων διερευνάται συστηματικά (Παπακώστα, 2010 ; Cochran-Smith & Paris, 1995).

Προς αναζήτηση μεντορικού μοντέλου

Αναφορικά με την πρακτική άσκηση των φοιτητών – που συνιστά μέρος της αρχικής τους κατάρτισης - έχει συντελεστεί μια *πρακτική στροφή* από το μοντέλο της μαθητείας (apprenticeship) και της κατάρτισης (teacher training) στο πεδίο της εκπαίδευσης (teacher education). Η *πρακτική στροφή* σηματοδοτείται από το ότι κύριος σκοπός της πρακτικής άσκησης στα σχολεία είναι να αποκτήσουν οι φοιτητές/τριες επίγνωση των μεθόδων και των μέσων που επιλέγουν, να αναρωτιούνται για τους στόχους και τις επιλογές τους σε συνθήκες συγκεκριμένης εκπαιδευτικής κατάστασης (Φρυδάκη, 2013). Οι μέντορες-εκπαιδευτικοί, οι οποίοι πρέπει να διαθέτουν εμπειρία και συνάμα να είναι ανοιχτοί στο καινούργιο, αλληλεπιδρούν με τους ασκούμενους με τέτοιο τρόπο, ώστε να προωθείται η διερευνητική μάθηση και όλοι (μέντορας και φοιτητής) να μαθαίνουν από τη διδακτική τους πρακτική, να αναπτύσσουν ή να μετασχηματίζουν τις αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση, να αποκτούν αυτογνωσία και επαγγελματική συνείδηση. Η διαδικασία αυτή, που απηχεί τις αρχές του κινήματος «ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής», συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη όλων των μελών της δυάδας (Φρυδάκη 2013 ; Μηλίγκου 2013).

Η *πρακτική στροφή* που έχει συντελεστεί στην παροχή mentoring αντικατοπτρίζεται και στην κατηγοριοποίηση των μεντορικών μοντέλων. Ενδεικτικά αναφέρουμε πως κατά τον Gold (1996) τα μοντέλα mentoring διακρίνονται σε αυτά που κυριαρχεί είτε η *μετάδοση γνώσης* (knowledge transmission) είτε η *μετατροπή γνώσης* (knowledge transformation). Τα πρώτα στηρίζονται στις συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης και θεωρούν τον μέντορα ως ειδήμονα που έχει την

δυνατότητα και την υποχρέωση να μεταδώσει τις γνώσεις του στον μαθητευόμενο εκπαιδευτικό. Τα μοντέλα *μετατροπής γνώσης* αξιοποιούν θεωρίες μάθησης που βασίζονται στον κονστρουκτιβισμό και συνιστούν τη λεγόμενη κονστρουκτιβιστική μεντορική (constructivist mentoring) (Shuell, 2001). Τα μοντέλα αυτά στηρίζονται στην ανάπτυξη συνεργατικής σχέσης μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου, τέτοιας που να επιτρέπει την παραγωγή νέας γνώσης και από τις δύο πλευρές οδηγώντας τους σε καινοτομίες κατά τη διδασκαλία. Άλλοι ερευνητές (λ.χ. η Feiman-Nemser, 1998 ; 2001) ονομάζουν το μοντέλο αυτό ως «εκπαιδευτικό mentoring» (educative mentoring) και το αντιδιαστέλλουν προς το «συμβατικό» (conventional mentoring) .

Έρευνες δείχνουν ότι αρχάριοι εκπαιδευτικοί συγκρινόμενοι με όσους δεν έχουν εμπειρίες *κονστρουκτιβιστικής μεντορικής*, παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο αποτελεσματικότητας, ενθουσιασμού, ικανοποίησης από την εργασία και χαμηλότερα επίπεδα εξάντλησης μετά από ένα χρόνο εκπαίδευσης (Richter et al., 2013). Πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι τα παραπάνω μοντέλα μπορεί να βασίζονται σε διαφορετικές θεωρήσεις και να αντικατοπτρίζουν δύο διαφορετικούς τύπους μάθησης, όμως δεν αλληλοαποκλείονται κατ' ανάγκην κατά τη μεντορική διαδικασία (Sfard, 1998).

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Κύριο μέλημα της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο παρέχεται καθοδηγητική (instructional support) και ψυχολογική υποστήριξη (psychological support) κατά τις φάσεις της συνεργασίας των μεντόρων και φοιτητών/τριών του Τμήματος Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών. Η πρώτη φάση αφορά στην παρατήρηση από τους φοιτητές/τριες της διδασκαλίας του μέντορα (role modeling). Η δεύτερη φάση εστιάζει στη διδασκαλία του φοιτητή. Διερευνώνται: **1.** το κατά πόσο οι φοιτητές/τριες συνειδητοποιούν τις αρχές της διδασκαλίας και την εφαρμογή τους στην πράξη, **2.** το αν και κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ρόλο μέντορα παρέχουν: **α)** επαρκή υποστήριξη στο διδακτικό και παιδαγωγικό έργο των ασκούμενων (instructional support), **β)** ευκαιρίες για αναστοχασμό στις διδασκαλίες τόσο των μεντόρων όσο και των ασκούμενων φοιτητών, **γ)** ψυχολογική υποστήριξη (psychological support). Τα παραπάνω εξετάζονται σε σχέση με το διατιθέμενο χρόνο, και τον βαθμό ικανοποίησης των φοιτητών/τριών από τη διδασκαλία τους και από τη μεντορική σχέση.

Η μεθοδολογία της έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του ερωτηματολογίου. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 40 εκπαιδευτικοί-μέντορες Δημοσίων σχολείων της Αττικής, τα οποία συνεργάζονται με το τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και 30 φοιτητές της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Το υλικό συλλέχθηκε με επιτόπια επίσκεψη στους σχολικούς χώρους κατά την περίοδο Οκτωβρίου 2014 – Ιανουαρίου 2015. Δεδομένου του μικρού δείγματος, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορεί να γενικευτούν για το σύνολο των εκπαιδευτικών μεντόρων και των ασκούμενων φοιτητών/τριών στη χώρα μας. Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει τάσεις και θα χρησιμοποιηθεί ως «πιλότος» για μελλοντική ενδελεχή διερεύνηση. Οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν προέρχονται από την κλίμακα Likert που θεωρείται κατάλληλη μέθοδος για θέματα επιστημών της αγωγής.

Τα αποτελέσματα της έρευνας

Κατά την παρούσα εργασία ερευνήθηκε ο βαθμός στον οποίο προσεγγίστηκαν διδακτικά ζητήματα, όπως στοχοθεσία, αφόρμηση, μέθοδος, χρήση εποπτικών μέσων, χρήση ΤΠΕ, διαμορφωτική αξιολόγηση και παιδαγωγικά ζητήματα, όπως διαχείριση της τάξης,

διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, αντιμετώπιση απρόβλεπτων συμπεριφορών μαθητών. Δεδομένου ότι οι γενικοί αυτοί όροι παρουσιάζουν δυσκολία ως προς το να γίνονται κατανοητοί με τον ίδιο τρόπο από κάθε εμπλεκόμενο, η έρευνα δεν εστιάζει στην ανάλυση των όρων αυτών ή στους τρόπους διδασκαλίας αλλά στη συζήτηση που αφιερώνεται μεταξύ μέντορα και φοιτητή προκειμένου να διευθετηθούν τα παραπάνω ζητήματα. Επίσης με διαβαθμισμένες ερωτήσεις διερευνήθηκε η ύπαρξη ενός κυρίαρχου μεντορικού μοντέλου, δηλαδή, ενός μοντέλου «μετατροπής γνώσης», ή «μετάδοσης γνώσης», αντίστοιχα. Διερευνήθηκε, τέλος, ο βαθμός ικανοποίησης από τη συνεργασία μεντόρων-φοιτητών μέσα στο συγκεκριμένο το χρονικό πλαίσιο της πρακτικής άσκησης.

Α. Η φάση της συνεργασίας μέντορα – φοιτητή πριν την παρακολούθηση των διδασκαλιών του μέντορα (role mentoring)

Πίνακας 1. Πριν τη διδασκαλία του μέντορα συζητήθηκαν:

	ΜΕΝΤΟΡΕΣ (%)					ΦΟΙΤΗΤΕΣ (%)				
	καθόλου	ελάχιστα	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ	καθόλου	ελάχιστα	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Στοχοθεσία	2.5	7.5	35.0	47.5	7.5	3.3	30.0	23.3	30.0	13.3
Αφόρμηση	5.0	22.5	47.5	17.5	7.5	13.3	26.7	26.7	23.3	10.0
Μέθοδος διδασκαλίας	2.5	5.0	25.0	42.5	25.0	3.3	20.0	33.3	33.3	10.0
Χρήση ο/α	10.0	12.5	35.0	32.5	10.0	26.7	20.0	23.3	23.3	6.7
Χρήση ΤΠΕ	10.0	15.0	42.5	27.5	5.0	36.7	26.7	30.0	3.3	3.3
Διαμορφωτική αξιολόγηση	12.5	32.5	27.5	12.5	15.0	30.0	33.3	23.3	10.0	3.3
Διαχείριση τάξης	0.0	7.5	42.5	32.5	17.5	10.0	16.7	30.0	20.0	23.3

Στον πίνακα 1 διαφαίνεται ότι υπάρχει απόκλιση ανάμεσα στις εκτιμήσεις των μεντόρων και των φοιτητών σχετικά με την ενημέρωση για διδακτικά-μεθοδολογικά που υποδηλώνει διαφορά στο βαθμό με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν παραμέτρους της διδακτικής πράξης. Επίσης κατά τις συζητήσεις μεντόρων -φοιτητών έμφαση δίνεται στη μεθοδολογία-πορεία διδασκαλίας, ενώ η χρήση εποπτικών μέσων και ΤΠΕ, καθώς και η διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών, θίγονται σε μικρότερο βαθμό. Ως προς τα παιδαγωγικά ζητήματα που σχετίζονται με τη διαχείριση της τάξης παρατηρείται απόκλιση, καθώς φαίνεται να θίγονται σε σημαντικό βαθμό, σύμφωνα με τους μέντορες και σε μικρότερο σύμφωνα με τους φοιτητές. Οι αποκλίσεις στις εκτιμήσεις μεντόρων και φοιτητών που κατεγράφησαν ενδεχομένως δηλώνουν ότι όψεις της διδακτικής πρακτικής που θεωρούνται αυτονόητες για το μέντορα, δεν είναι και για τους φοιτητές.

Απαντήσεις σε επιπλέον ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν σε διδακτικά ζητήματα καταδεικνύουν ότι οι φοιτητές δεν παρακολούθησαν διδασκαλίες με μονόλογο, αλλά περισσότερο βασισμένες στην αφήγηση και το διάλογο, δεν είδαν σε μεγάλη έκταση την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας ούτε την εφαρμογή διδακτικού σεναρίου. Είδαν σε μικρό βαθμό τη χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη και συνειδητοποίησαν, τελικά, μετά τη διδασκαλία του μέντορα, σε σχετικά ικανοποιητικό βαθμό τις τεχνικές διαχείρισης της τάξης.

Β. Η φάση της συνεργασίας μέντορα – φοιτητή πριν τη διδασκαλία του φοιτητή (instructional support)

Πίνακας 2. Πριν τη διδασκαλία του φοιτητή συζητήθηκαν :

	ΜΕΝΤΟΡΕΣ (%)					ΦΟΙΤΗΤΕΣ (%)				
	καθόλου	ελάχιστα	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ	καθόλου	ελάχιστα	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Βραχυ/μεσοπρόθ. προγραμματισμός	7.5	17.5	47.5	20.0	7.5	6.7	36.7	30.0	20.0	6.7
Στοχοθεσία	2.5	2.5	25.0	42.5	27.5	10.0	30.0	20.0	16.7	23.3
Αφόρμηση	2.5	0.0	45.0	45.0	7.5	13.3	23.3	33.3	23.3	6.7
Μέθοδος διδασκαλίας	2.5	0.0	30.0	45.0	22.5	10.0	13.3	43.3	20.0	13.3
Χρήση ο/α	2.5	7.5	45.0	40.0	5.0	20.0	30.0	30.0	6.7	13.3
Χρήση ΤΠΕ	10.0	10.0	32.5	37.5	10.0	26.7	40.0	16.7	13.3	3.3
Βιβλιογραφία	12.5	10.0	45.0	22.5	10.0	10.0	23.3	40.0	10.0	16.7
Απορίες περιεχομένου ενότητας	7.5	2.5	12.5	50.0	27.5	13.8	17.2	13.8	24.1	31.0
Προβληματισμοί για απρόβλεπτη συμπερ. μαθητών	7.5	2.5	15.0	42.5	32.5	10.0	6.7	10.0	36.7	36.7

Από τα δεδομένα του πίνακα 2 προκύπτει ότι περίπου τέσσερις στους δέκα φοιτητές, κατά την προετοιμασία της διδασκαλίας τους, εκτιμούν ότι δε συζητήθηκε επαρκώς ούτε η στοχοθεσία του μαθήματος τους ούτε η αφόρμηση. Επίσης πέντε στους δέκα φοιτητές δηλώνουν ότι ανεπαρκώς συζητήθηκαν ζητήματα εποπτικών μέσων. Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών-μεντόρων σε σχέση με τα παραπάνω αποκλίνουν και πάλι σε σημαντικό βαθμό τόσο ως προς τα διδακτικά όσο και ως προς τα παιδαγωγικά ζητήματα. Επομένως, και κατά το στάδιο αυτό, της προετοιμασίας της διδασκαλίας του φοιτητή, η καθοδήγηση του μέντορα (instructional support) προσλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο. Η διαφορά μπορεί να αναζητηθεί στο βαθμό της μαθησιακής ετοιμότητας του φοιτητή, δηλαδή στην επάρκεια ή ανεπάρκειά του σε θεωρητικό επίπεδο, τις γνώσεις και την επιστημονική του κατάρτιση σχετικά με τη διδακτική θεωρία και πράξη αλλά και στην εμπειρία του μέντορα προκειμένου να διαγνώσει ανάγκες των φοιτητών. Όμως και ο χρόνος ενδέχεται να λειτουργεί περιοριστικά για τον εκπαιδευτικό, ώστε αυτός να μην εμβαθύνει κατά τις συζητήσεις του με τον φοιτητή και να μην παρωθεί στον αναστοχασμό.

Γ. Η φάση της ανατροφοδότησης

Πίνακας 3. Διδακτικά και παιδαγωγικά ζητήματα

	ΜΕΝΤΟΡΕΣ (%)					ΦΟΙΤΗΤΕΣ (%)				
	καθόλου	ελάχιστα	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ	καθόλου	ελάχιστα	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Μέθοδος διδασκαλίας	5.0	0.0	30.0	47.5	17.5	10.0	13.3	20.0	30.0	26.7
Χρήση ο/α	7.5	15.0	35.0	35.0	7.5	30.0	26.7	16.7	23.3	3.3
Χρήση ΤΠΕ	5.0	7.5	47.5	27.5	12.5	46.7	20.0	13.3	16.7	3.3
Δημιουργία μαθ.κινήτρων-ενδιαφέροντος	0.0	0.0	17.5	47.5	35.0	16.7	6.7	16.7	36.7	23.3
Διαχείριση σχολικής τάξης	0.0	7.5	42.5	27.5	22.5	30.0	6.7	13.3	30.0	20.0

Μετά τη διδασκαλία του φοιτητή (πίνακας 3), παρατηρείται σχετικά μικρή απόκλιση ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας, η οποία φαίνεται να απασχολεί και τις δύο πλευρές της μεντορικής σχέσης σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Αντίθετα, μεγάλη είναι η απόκλιση ως προς τη χρήση εποπτικών μέσων (ο/α) και ΤΠΕ, καθώς επίσης και παιδαγωγικών ζητημάτων. Διερεύνησης χρήζει το αν και κατά πόσο οι φοιτητές βοηθήθηκαν - πριν και μετά τη διδασκαλία τους -να ανιχνεύσουν και να λάβουν υπόψη τους τις κοινωνικές, πολιτισμικές και άλλες προϋποθέσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Πίνακας 4. Η εμπλοκή του μέντορα

	ΦΟΙΤΗΤΕΣ (%)				
	καθόλου	ελάχιστα	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Με συζήτηση με βοήθησε να βελτιωθώ μέσα από πρωτοβουλίες μου	12.5	6.3	37.5	25.0	18.8
Με συζήτηση με βοήθησε να προβληματιστώ πάνω σε διαφορετικές προσεγγίσεις	12.5	31.3	31.3	18.8	6.3
Με συζήτηση με βοήθησε να εμπλουτίσω τις θεωρητικές μου γνώσεις	18.8	25.0	25.0	18.8	12.5
Έκανε ευθέως σαφείς υποδείξεις σχετικά με το σχεδιασμό του μαθήματός μου	0.0	0.0	0.0	20.0	80.0
Διατύπωσε ευθέως καλές ιδέες για την οργάνωση του μαθήματος μου	18.8	31.3	31.3	0.0	18.8
Μου έλεγε τι ακριβώς μπορώ να αλλάξω στη διδασκαλία μου	37.5	18.8	25.0	0.0	18.8

Με τα τρία πρώτα ερωτήματα του πίνακα 4 επιχειρήθηκε να διερευνηθεί αν προωθείται το μοντέλο *μετατροπής γνώσης* και με τα επόμενα τρία αφορούν στο μοντέλο *μετάδοσης γνώσης*. Η άμεση εμπλοκή του εκπαιδευτικού- μέντορα κατά την οργάνωση και το σχεδιασμό της διδασκαλίας του φοιτητή κυμαίνεται σε εξαιρετικά υψηλά ποσοστά. (ερώτημα 4 του πίνακα 4) Ωστόσο, η τάση αυτή φαίνεται να υποχωρεί σε άλλες παραμέτρους της συνεργασίας των δύο μερών. Ετσι αρκετοί από τους ερωτηθέντες φοιτητές ενθαρρύνθηκαν να αναπτύξουν πρωτοβουλίες, γεγονός που δείχνει ότι δεν είναι αμελητέο το ποσοστό όσων μεντόρων ακολούθησαν τις αρχές της της *κονστρουβιστικής μεντορικής*. Τα παραπάνω δεδομένα χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης δεδομένου ότι η κουλτούρα διαλογικής συνεργασίας, καθώς και η κατίσχυση του μοντέλου «ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής» εξακολουθούν να είναι ζητούμενα της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Πίνακας 5α. Η αποτίμηση της συνεργασίας από τους μέντορες

	ΜΕΝΤΟΡΕΣ (%)				
	καθόλου	ελάχιστα	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Οι φοιτητές αποτίμησαν την εμπειρία ως θετική	0.0	5.0	30.0	45.0	20.0
Οι φοιτητές αποτίμησαν την εμπειρία ως αρνητική	10.0	35.0	40.0	7.5	7.5
Με το φοιτητή οικοδομήθηκε σχέση εμπιστοσύνης	2.5	7.5	27.5	35.0	27.5
Ο χρόνος ήταν επαρκής για την ανάπτυξη εποικοδομητικής συνεργασίας	7.3	26.8	53.7	9.8	2.4

Πίνακας 5β. Η αποτίμηση της συνεργασίας από τους φοιτητές

	ΦΟΙΤΗΤΕΣ (%)				
	καθόλου	ελάχιστα	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Η παρουσία του μέντορα συνετέλεσε στη μείωση του άγχους	0.0	13.3	40.0	33.3	13.3
Η παρουσία του μέντορα συνετέλεσε στην απάλυνση φόβων-ανησυχιών	4.0	12.0	16.0	24.0	44.0
Η παρουσία του μέντορα συνετέλεσε στην τόνωση της αυτοπεποίθησης μου	6.7	20.0	20.0	20.0	33.3
Η διαδικασία του μαθήματος μου με κούρασε / φόρτισε συναισθηματικά	53.3	20.0	20.0	6.7	0.0
Να δοθούν κ άλλες ευκαιρίες για διδασκαλία σε σχολική τάξη	0.0	0.0	13.3	6.7	80.0
Να δοθούν κ άλλες ευκαιρίες συνεργασίας με μέντορα	8.0	0.0	28.0	28.0	36.0
Με το μέντορα οικοδομήθηκε σχέση εμπιστοσύνης	8.0	12.0	12.0	24.0	44.0
Ο χρόνος ήταν επαρκής για την ανάπτυξη εποικοδομητικής συνεργασίας	10.0	6.7	23.3	33.3	26.7

Σύμφωνα με τον πίνακα 5α οι εκπαιδευτικοί-μέντορες αποτιμούν ότι οι φοιτητές εξέλαβαν την εμπειρία τους ως θετική, σχεδόν στο σύνολό τους. Αλλά και οι φοιτητές σε μεγάλο ποσοστό δηλώνουν ότι η συνολική διαδικασία συνέτεινε στην απάλυνση του άγχους, των φόβων και ανησυχιών τους (πίνακας 5β). Όλοι ζητούν κι άλλες ευκαιρίες για διδασκαλία σε σχολική τάξη, καθώς και –σε μικρότερα ποσοστά- ευκαιρίες συνεργασίας με μέντορες. Σε όλες τις απαντήσεις διαφαίνεται ότι αναπτύχθηκε σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ φοιτητή και μέντορα, γεγονός που ουσιαστικοποιεί την πρακτική άσκηση του φοιτητή και νοηματοδοτεί την εμπειρία του μέντορα. Η ικανοποίηση αυτή ανταποκρίνεται στο θεωρητικό πλαίσιο ιδίως όταν ακολουθείται το κονστρουκτιβιστικό μοντέλο. Ο χρόνος, τέλος, φαίνεται να επαρκεί για την ανάπτυξη εποικοδομητικής συνεργασίας σύμφωνα με τους φοιτητές και σε μικρότερο βαθμό σε σύγκριση με τους μέντορες. Πιθανώς, το «άνωθεν» διαμορφωμένο πλαίσιο της διδακτικής άσκησης και το χρονοδιάγραμμά του οδηγεί μέντορες και φοιτητές στο να προσαρμόζονται στα επιβαλλόμενα χρονικά πλαίσια.

Συμπεράσματα

Τα δεδομένα της παρούσης πιλοτικής έρευνας καταδεικνύουν ότι οι μέντορες παρέχουν στους φοιτητές καθοδηγητική και ψυχολογική υποστήριξη σε όλες τις φάσεις της μεντορικής σχέσης. Αξιοσημείωτη είναι, ωστόσο, η απόκλιση που παρατηρείται ανάμεσα στις απόψεις μεντόρων και φοιτητών ως προς την αποτίμηση του βαθμού και της επάρκειας της ενημέρωσης για διδακτικά-μεθοδολογικά ζητήματα σε όλες της φάσεις της συνεργασίας. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν εξαντλήσει σε μεγάλο βαθμό αυτά τα ζητήματα σε αντίθεση με τους φοιτητές ανακλά τις διαφορετικές ανάγκες και προσδοκίες των δύο μερών από το μεντορικό έργο. Η διάσταση αυτή είναι δηλωτική αφενός μεν της εγγενούς δυσκολίας καθορισμού των συγκεκριμένων εννοιών, αφετέρου δε της δυσκολίας εφαρμογής των εννοιών αυτών στη διδασκαλία. Έτσι οι φοιτητές θεωρούν ότι δεν συζητήθηκαν επαρκώς περισσότερο –σε σχέση με τα διδακτικά- τα παιδαγωγικά ζητήματα που άπτονται και άλλων κοινωνικών/πολιτισμικών συνιστωσών. Όμως, παρόλα αυτά, εργάστηκαν σε σχετικά ικανοποιητικό βαθμό στο πλαίσιο ενός κονστρουκτιβιστικού μοντέλου, όπου η συνεργασία με το μέντορα τους ώθησε στη λήψη

αποφάσεων και πρωτοβουλιών κατά τη διδασκαλία τους, με αποτέλεσμα να λάβουν μεγάλη ικανοποίηση από τη διαδικασία αυτή. Από την άλλη πλευρά ενδιαφέρον θα παρουσίαζε και η διερεύνηση της αλληλεπίδρασης μέντορα – φοιτητή ως προς την εμπειρία που αποκομίζει ο μέντορας και τη δυνατότητα μέσω της διαδικασίας αυτής να γίνει ο ίδιος «ερευνητής» τροποποιώντας και αναθεωρώντας τις απόψεις του. Εν κατακλείδι θεωρούμε σημαντική την αναδειχθείσα «σχέση εμπιστοσύνης» που αναπτύχθηκε στα δύο μέρη, η οποία, υπό προϋποθέσεις, αποτελεί εχέγγυο ώστε να υλοποιείται μια επί της ουσίας «εποικοδομητική συνεργασία».

Αναφορές

Ε.Μ.Π., *Ανακοινώσεις Πρυτανείας 6-12-2010*: «Ο θεσμός του μέντορα», στο http://www.ntua.gr/ announcements/dse/uploads/2010-12-06_ 676527_ mentor.pdf (ανάκτηση στις 29.9.2012)

Παπακώστα Χ. (2010). *Αρχική παιδαγωγική κατάρτιση εκπαιδευτικών με έμφαση στη στοχαστική παρατήρηση*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ανεκδ. Διδ. Διατριβή

ΥΠΔΒΜΘ (2010). «Ο Θεσμός του Μέντορα. Αναγκαιότητα θεσμού και εννοιολογικός προσδιορισμός»· ΥΠΔΒΜΘ (2010) «Έκθεση Δημόσιας Διαβούλευσης. Ο Θεσμός του Μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού».

Φρυδάκη Ε., Θ. Κάββουρα Θ,. Μηλίγκου Ε., Φουντοπούλου Μ. (επιμ.) (2013). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα, Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα ΦΠΨ, Αθήνα.

Barone, T., Berliner, D. C., Blanchard, J., Casanova, U., & McGowan, T. (1996). *A future for teacher education*, στο J. Sikula (Ed.), Handbook of research on teacher education (2nd ed) New York: Macmillan.

Cochran-Smith, M., Paris, C. L. (1995). Mentor and mentoring: did Homer have it right, στο J. Smyth (Ed.), *Critical discourses on teacher development*, London, UK: Cassell

Eby L., McManus St., Simon Sh., Russell J. (2000). "The Protégé's Perspective Regarding Negative Mentoring Experiences: The Development of a Taxinomy", *Journal of Vocational Behavior* 57, σ. 1-21.

Feiman-Nemser, S. (1998). "Teachers as teacher educators", *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 63-74.

Feiman-Nemser, S. (2001). "Helping novices learn to teach: lessons from an exemplary support teacher", *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.

Fletcher S. (2012). *Mentoring in Schools: A Handbook of Good Practice*, Routledge.

Forlin, C. (2010). "Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion", *International Journal of Inclusive Education*, 14 (7), 649– 54.

Gold Y. (1996). "Beginning teacher support: attrition, mentoring and induction" στο Sikula J. (ed), Handbook of research on teacher education, N.Y.: Macmillan, N.Y.

Richter D., Kunter M., Lüdtke Ol., Klusmann U., Anders Y., Baumert J. (2013), "How different mentoring approaches affect beginning teachers'development in the first years of practice", *Teaching and Teacher Education*, 36 (2013), σελ. 166 -7.

Sfard Anna (1998). "On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one", *Educational Researcher*, 27(4), σελ. 4-13.

Shuell, T.J. (2001), Learning theories and educational paradigms, στο N.J. Smelser & P.B. Baltes (Eds), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*,V.13, Oxford, UK: Elsevier (σ. 8613-8620).

Οι εκπαιδευτικοί και η πρόκληση της καινοτομίας. Η περίπτωση της διαθεματικότητας

Θεοδωρόπουλος Νικόλαος
Υπ. Διδ. Πανεπιστημίου Πατρών, Εκπαιδευτικός ΠΕ70
nicktheo29@gmail.com

Κακαβάς Παναγιώτης
Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπ/σης, ΠΕ70, Med
panosteacher@yahoo.com

Κακαβάς Κωνσταντίνος
Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπ/σης, ΠΕ70, Med
kos-kakavas@hotmail.com

Περίληψη

Η εργασία έχει ως θέμα τους εκπαιδευτικούς και την πρόκληση της καινοτομίας, με έμφαση στην περίπτωση της διαθεματικότητας.Σκοπός ήταν η ανάδειξη της σημασίας της εισαγωγής καινοτομιών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο.Μέσα από την έρευνα, μελετήσαμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την διαδικασία εισαγωγής καινοτομιών στο σχολείο και επιχειρήσαμε να αναδείξουμε τη σημασία της. Εξετάσαμε τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών της περιφερειακής ενότητας Ηλείας σχετικά με την έννοια της καινοτομίας, όπως την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι ως άμεσα εμπλεκόμενοι με τη διαδικασία της μάθησης. Παράλληλα,διερευνήθηκαν οι παράγοντες που επηρεάζουν την εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο μέσω του παραδείγματος της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, καθώς και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία ενός διαθεματικού προγράμματος.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, καινοτομία, διαθεματικότητα

Εισαγωγή

Η μέχρι τώρα μάλλον ατυχής έκβαση των μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα αναφορικά με την επίτευξη της πολυπόθητης βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος εγείρει την απαίτηση για σταδιακή αλλαγή των σχολικών μονάδων με στόχο τη βελτίωση της δομής, οργάνωσης και λειτουργίας τους.

Τόσο η ευελιξία, όσο και η προσαρμοστικότητα της καινοτομίας στις ανάγκες του κάθε σχολείου την καθιστούν αποτελεσματικό μέσο για την επίτευξη της βελτίωσής του. Ωστόσο, μέσα από την εμπειρία μας, διαπιστώσαμε ότι η παρουσία σύνθετων προβλημάτων δυσχεραίνουν την επιτυχή έκβαση και περιορίζουν την αποτελεσματικότητα της καινοτομίας με αποτέλεσμα την απομάκρυνσή της από τον στόχο. Την παραπάνω άποψη επιβεβαιώνει έρευνα που πραγματοποίησε το ίδρυμα Κόκκαλη με θέμα «Η καινοτομία στην Ελλάδα» η οποία συγκρίνει την καινοτομία στη χώρα μας σε σχέση με άλλες χώρες. Τα ευρήματα της μελέτης αυτής αποδίδουν σ' ένα βαθμό τη χαμηλή θέση της Ελλάδας στον πίνακα καινοτομίας σε σύγκριση με άλλες χώρες (ειδικότερα τις Σκανδιναβικές) στην ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αφετηρία για την ενασχόλησή μας με το θέμα στάθηκε η προσωπική μας επαφή με καινοτόμες δράσεις ως εν ενεργεία εκπαιδευτικοί. Το έναυσμα δόθηκε με την εμπλοκή μας σε διάφορα επιμέρους μικρά καινοτόμα προγράμματα στο σχολείο.

Ακόμη, έντονο ενδιαφέρον στην ενασχόλησή μας με την καινοτομία, προκάλεσε το γεγονός ότι η καινοτομία στις μέρες μας θεωρείται μοχλός της ανάπτυξης μιας χώρας. Πολλές χώρες της Ευρώπηςπροσανατολίζονται προς μία «οικονομία της γνώσης» που βασίζεται στην καινοτομία η οποία είναι απόλυτα συνδεδεμένη με την «οικονομία της αγοράς».

Προς αυτή την κατεύθυνση εξετάσαμε τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών της περιφερειακής ενότητας Ηλείας σχετικά με την έννοια της καινοτομίας όπως την αντιλαμβάνονται αυτοί ως άμεσα εμπλεκόμενοι με τη διαδικασία της μάθησης. Παράλληλα, διερευνήθηκαν οι παράγοντες που επηρεάζουν την εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο μέσω του παραδείγματος της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, καθώς και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία ενός διαθεματικού προγράμματος.

Μελετώντας τις απόψεις συναδέλφων εκπαιδευτικών, σχετικά με την παραπάνω διαδικασία, επιχειρούμε να αναδείξουμε τη σημασία της εισαγωγής καινοτομιών στην ελληνική εκπαίδευση.

Όπως είδαμε, οι τεχνολογικές εξελίξεις, η παγκοσμιοποίηση των οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων απαιτούν ένα σχολείο το οποίο θα ανταποκρίνεται στις νέες ανάγκες. Όπως υποστηρίζει ο Κυπριανός (2011)«*η εκπαίδευση καλείται να υπηρετήσει περισσότερο την οικονομία και να μετατραπεί σε όπλο στο διεθνή ανταγωνισμό*». Η ανάγκη, λοιπόν, για αλλαγή στην εκπαίδευση είναι επιτακτική.

Οι αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν από τη δεκαετία του '70 στην εκπαίδευση δεν έχουν να επιδείξουν αποτελέσματα ως προς τη δημιουργία ευέλικτου και αποτελεσματικού σχολείου. Οι προσπάθειες που έγιναν μέσα από μεγαλεπήβολες και δαπανηρές μεταρρυθμίσεις δεν είχαν την επιθυμητή έκβαση. Οι μεταρρυθμίσεις σχεδιάστηκαν κατά τεκμήριο από μια κεντρική διοίκηση και επιβλήθηκαν υποχρεωτικά στις σχολικές μονάδες χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες και οι ιδιαιτερότητες τους.

Έτσι, διατηρήθηκαν ορισμένες παθογένειες της ελληνικής εκπαίδευσης,όπως η δυσπιστία ανάμεσα στους φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας(πολιτεία,εκπαιδευτικοί, μαθητές,γονείς),η ανεπαρκής λήψη πρωτοβουλιών και οι άγονες, συχνά, προστριβές (Κυπριανός 2011).

Συνεπώς, την τελευταία δεκαετία έμφαση δόθηκε στην καινοτομία, καθώς φάνηκε ότι αυτή εξυπηρετεί καλύτερα τις ανάγκες του σχολείου. Η εφαρμογή της προσφέρει την απαιτούμενη ευελιξία και δίνει την δυνατότητα στο σχολείο να την προσαρμόζει στις δικές του ανάγκες και απαιτήσεις. Έτσι, ευνοείται η συνεργασία με την τοπική κοινωνία, τους γονείς και τους μαθητές, μιας και όλοι αυτοί λαμβάνουν μέρος στην όλη διαδικασία ως εμπλεκόμενοι φορείς.

Η έννοια «καινοτομία»

Αρχικά, θα επιχειρήσουμε να προσδιορίσουμε την έννοια της «καινοτομίας» χρησιμοποιώντας ορισμούς που έχουν καταγραφεί. Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2002) ο όρος «καινοτομία» εναλλάσσεται με τον όρο «αλλαγή». Ο όρος αλλαγή έχει πιο ευρύ περιεχόμενο από τον όρο καινοτομία διότι η αλλαγή είναι η μετάβαση από μια κατάσταση σε μια άλλη, είναι η αντικατάσταση, η μεταβολή. Η καινοτομία αποτελεί το άνοιγμα νέου δρόμου, την καθιέρωση νέων μεθόδων, την ουσιώδη τροποποίηση,τη ριζική αλλαγή.

Βέβαια, όπως επισημαίνει ο Μαυροσκούφης (2002), η διαφορά της καινοτομίας από την αλλαγή είναι ότι όλες οι καινοτομίες συνεπάγονται αλλαγές, ενώ κάθε αλλαγή δεν αποτελεί και απαραίτητα μία καινοτομία.

Κατά τον ΟΟΣΑ (1999), η καινοτομία αποτελεί τη μετατροπή μιας ιδέας σε εμπορεύσιμο προϊόν, σε λειτουργική μέθοδο παραγωγής ή διανομής ή ακόμα σε νέα μέθοδο παροχής κοινωνικής υπηρεσίας. Από την άλλη πλευρά, όταν με τη λέξη "καινοτομία" υποδηλώνεται ένα νέο προϊόν, εξοπλισμός ή υπηρεσία που διαχέεται επιτυχώς στην αγορά, η έμφαση δίνεται στο αποτέλεσμα της διαδικασίας. Με την ***πρώτη*** έννοια του όρου, η καινοτομία παραπέμπει σ' ένα σύστημα αλληλεπιδράσεων μεταξύ λειτουργιών και παραγόντων, των οποίων η πείρα, οι γνώσεις και η τεχνογνωσία ενισχύονται και εμπλουτίζονται. Όσον αφορά τη ***δεύτερη*** έννοια του όρου (η καινοτομία ως αποτέλεσμα), διακρίνουμε τη *ριζική* καινοτομία και τη *βελτιωτική* καινοτομία, η οποία μεταβάλλει, με προοδευτικές βελτιώσεις, τα προϊόντα ή τις υπηρεσίες. Η εμφάνιση των νέων προϊόντων ή υπηρεσιών μπορεί να γίνει σε όλους τους τομείς.

Σύμφωνα με τους Ρεκλείτη & Τριβέλλα (2000), η καινοτομία αποτελεί πολυδιάστατη έννοια. Περιγράφεται ως διαδικασία που περιλαμβάνει τη διαμόρφωση, την ανάπτυξη και την εφαρμογή νέων ιδεών και συμπεριφορών. Ο όρος περιλαμβάνει την εισαγωγή, την

υιοθέτηση και την εφαρμογή. Μπορεί να αφορά την εκπαίδευση και τη μεθοδολογία διδασκαλίας, τα υποστηρικτικά συστήματα πληροφορικής και τη διαχείριση των διαθέσιμων πόρων.

Όπως αναφέρουν οι House (1979) &Vandenberghe (1988), καινοτομία είναι η σκόπιμη συστηματική προσπάθεια αλλαγής των σχολείων μέσω νέων ιδεών και τεχνικών που αφορούν αλλαγές με στόχο τη βελτίωση συγκεκριμένων πλευρών της σχολικής πραγματικότητας.

Όπως προκύπτει από τους παραπάνω συγγραφείς και οργανισμούς, για να προσδιοριστεί το περιεχόμενο της καινοτομίας, πρέπει να τεθούν τα κριτήρια που τη διέπουν.

- Το *πρώτο* κριτήριο είναι η **σύλληψη ιδεών** από τα ίδια τα μέλη ενός οργανισμού. Μια πρωτοβουλία για να χαρακτηριστεί καινοτόμος, πρέπει να αποτελεί συνέπεια των στελεχών του. Έτσι, ο δανεισμός ιδεών δεν συνιστά καινοτομία.
- *Δεύτερο* κριτήριο είναι η **πρωτοπορία στην εφαρμογή των ιδεών**. Καινοτόμος είναι ένας οργανισμός, όταν είναι πρωτοπόρος στην εφαρμογή μιας ιδέας.
- *Τρίτο* κριτήριο το οποίο καθορίζει την καινοτομία είναι **ο αριθμός των νέων ιδεών.**

Συμπερασματικά, λοιπόν, θα λέγαμε ότι η καινοτομία είναι μια διαδικασία αλλαγής ενός ή περισσοτέρων στοιχείων ενός οργανισμού που επιτυγχάνεται με την πρωτοβουλία των μελών του έχοντας ως στόχο την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων που συνδέονται με τον οργανισμό και το περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιείται. Διαπιστώνουμε ότι η καινοτομία σχετίζεται με την πρωτοτυπία, τις νέες ιδέες αλλά και την αλλαγή. Είναι κάτι το καινούριο με ποιότητα και τόλμη, εισάγει ένα νέο «προϊόν» και συνιστά αλλαγή συνειδητή, εκούσια, σκόπιμη και αποφασιστική.

Η διαθεματική προσέγγιση ως καινοτομία στο σχολείο

Η Διαθεματική Προσέγγιση αποτελεί, σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003), έναν ευρύτερο όρο από τον όρο διεπιστημονικότητα και παρέχει στο μαθητή την ευκαιρία συγκρότησης ενός ενιαίου συνόλου γνώσεων και δεξιοτήτων, προσεγγίζοντας «ολιστικά» τη γνώση. Έτσι ο μαθητής διαμορφώνει την προσωπική του κοσμοθεωρία και διατυπώνει τη δική του άποψη σχετικά με τον κόσμο που τον περιβάλλει. Η διαθεματικότητα υποστηρίζεται από μεθόδους διδασκαλίας που θέτουν τις βάσεις για την ενεργή απόκτηση της γνώσης από τον μαθητή και εφαρμόζονται σε κάθε γνωστικό αντικείμενο.

Η διαθεματικότητα, ως τρόπος οργάνωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων, καταργεί τα διακριτά μαθήματα και αντιμετωπίζει τη γνώση ως ενιαία ολότητα, η οποία προσεγγίζεται μέσα από μία συλλογική διερεύνηση των θεμάτων, ζητημάτων και προβληματικών καταστάσεων που τίθενται προς επεξεργασία και που προκύπτουν από το ενδιαφέρον των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2002). Όπως ο ίδιος ορίζει, η κατάργηση των διακριτών μαθημάτων δε σημαίνει και κατάργηση των γνώσεων που αυτά αντιπροσωπεύουν, αλλά παραμένουν χώρος άντλησης της σχολικής γνώσης που οργανώνεται με διαθεματικό τρόπο (Ματσαγγούρας, 2002).

Οι διαθεματικές δραστηριότητες λειτουργούν συμπληρωματικά στην κατανόηση των θεμελιωδών διαθεματικών εννοιών και οδηγούν στη δημιουργία ενός ενιαίου πλαισίου γνώσεων και δεξιοτήτων. Η ολιστική αυτή προσέγγιση της γνώσης αναπτύσσει την ικανότητα του μαθητή να εξετάζει με τρόπο αποτελεσματικό τα διάφορα θέματα και προβλήματα της καθημερινής ζωής (Π.Ι., 2003).

Για τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης χρησιμοποιούνται μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, όπως είναι τα σχέδια εργασίας (project) και η ομαδοσυνεργατική μάθηση, καθώς προσφέρονται για συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές είναι ελεύθεροι να ερευνήσουν τα θέματα στα οποία τους οδηγούν τα ενδιαφέροντά τους, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι βοηθητικός, αλλά συνάμα καθοριστικός, εφόσον είναι αυτός που εξασφαλίζει την ποιότητα και τη μεθοδολογία της έρευνας. Κατά την εξέλιξη ενός διαθεματικού προγράμματος, οι μαθητές εργάζονται σε

ομάδες με συνεργατικό πνεύμα, αναπτύσσουν όλες τις δυνατότητές τους (φυσικές, κοινωνικές, γνωστικές και συναισθηματικές), αξιοποιώντας τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους στα πλαίσια μίας διδασκαλίας εργαστηριακής και διερευνητικής μορφής (Θεοφιλίδης,1997, 2002).

Όπως γίνεται αντιληπτό, το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, όπου ο δάσκαλος ήταν το επίκεντρο κάθε μαθησιακής διαδικασίας, δεν έχει θέση στη νέα αυτή προσέγγιση. Οι μαθητές, έχουν τον πρώτο λόγο στη διαδικασία της μάθησης και ο δάσκαλος καθοδηγεί διακριτικά, εμψυχώνει και βοηθάει στον επαναπροσδιορισμό των κριτηρίων και των θεμάτων, αν οι μαθητές κατά την εργασία τους αντιμετωπίσουν δυσκολίες.Η διαθεματικότητα, μέσα από όσα σύντομα εκτέθηκαν, είναι φανερό ότι μας οδηγεί σε μια νέα ολιστική προσέγγιση της γνώσης και ταυτόχρονα οδηγεί τον μαθητή να την συνδέσει με την ίδια την ζωή. Έτσι, η κατακερματισμένη γνώση που αποκτήθηκε με την ανάλυση και την εξειδίκευση, μέσα από μια συνθετική και βιωματική διαδικασία ενοποιείται στην ψυχή και το μυαλό των μαθητών.

Ένα τέτοιο ενιαιοποιημένο πρόγραμμα σπουδών δομείται πάνω σε μία σειρά από συνδέσεις και σχέσεις μεταξύ των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Χρησιμοποιεί διδασκαλίες θεμάτων και σχέδια εργασίας (projects) με σκοπό την κάλυψη μιας ποικιλίας γνωστικών εννοιών. Πρακτικά, η διαθεματικότητα αναφέρεται στη σύνδεση των διαφόρων μαθημάτων υπό το πρίσμα ενός συγκεκριμένου θέματος που προσεγγίζεται από διάφορες πλευρές (Σουλιώτη & Παγγέ, 2004).

Επιπλέον, η ανάπτυξη διαθεματικών δραστηριοτήτων στη σχολική πρακτική υποστηρίζει τη συνεργασία των μαθητών προσφέροντας πολλαπλά οφέλη στη διδασκαλία. Η ομασυνεργατικότητα αποτελεί άριστο πλαίσιο ανάπτυξης της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης και της συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2006, 2007). Ταυτόχρονα, αναπτύσσει τις κοινωνικές σχέσεις και την αμοιβαία εμπιστοσύνη των μαθητών μέσα από την κοινή αντιμετώπιση προβλημάτων που τίθενται αναβαθμίζοντας την ποιότητα των γνώσεων που αποκτούνται (Χρυσαφίδης, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναγνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες του πλαισίου μέσα στο οποίο καλούνται να δράσουν. Ο ρόλος τους, λοιπόν, ξεφεύγει από τα παραδοσιακά πρότυπα που τον καθιστούσαν αποκλειστικό κάτοχο και μεταλαμπαδευτή της γνώσης (Παππάς, 1995).Έτσι, τα σύγχρονα μαθησιακά περιβάλλοντα θα πρέπει να υποστηρίζουν τη διαθεματικότητα και να την εφαρμόζουν με καινοτόμες δράσεις και δραστηριότητες. Με τον τρόπο αυτό η διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας μεταφέρεται περισσότερο στον εκπαιδευτικό παρά στο σχολικό εγχειρίδιο. Ο εκπαιδευτικός οφείλει σε αυτό το νέο περιβάλλον να εντοπίσει συνάφειες και να εκτιμήσει διάφορες καταστάσεις ώστε να προσφύγει σε διάφορους επιστημονικούς κλάδους για να έχει μεγαλύτερα οφέλη στη διδασκαλία του (Χρυσαφίδης, 2011).

Ο ρόλος του δασκάλου αποκτά καθοδηγητικό, διαμεσολαβητικό, συμβουλευτικό και υποστηρικτικό χαρακτήρα που ενθαρρύνει την ενεργητική στάση των μαθητών και συντονίζει τις συμμετοχικές ενέργειες και δραστηριότητες των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2003; Πυργιωτάκης, 2009; Μάνεσης, 2010). Το πλαίσιο αυτό δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εφαρμόσει ένα μεικτό κατευθυνόμενο ερευνητικό/ανακαλυπτικό μοντέλο διδασκαλίας, όπου ο εκπαιδευτικός ωθεί ουσιαστικά τους μαθητές να ερευνήσουν και να ανακαλύψουν τα νέα δεδομένα (Καραντζής & Μάνεσης, 2013).

Συνοψίζοντας,η διαθεματική προσέγγιση συνιστά καινοτομία, τόσο ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας όσο και ως προς τη μέθοδο εργασίας, αφού ανατρέπεται η αντίληψη της μοναχικής δράσης των επιμέρους επιστημονικών κλάδων και επιδιώκεται η ανεύρεση μεταξύ τους συσχετισμών και αλληλεπίδρασης (Χρυσαφίδης, 2011),ενώ παράλληλα με το νέο αυτό τύπο διδασκαλίας οι μαθητές ανακατασκευάζουν,ανακαλύπτουν ξανά και διερευνούν τη γνώση με αποτέλεσμα να παρακινούνται για περισσότερη μάθηση.Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, θεωρητικά, το σύγχρονο σχολείο μπορεί να επανακτήσει το χαμένο κύρος του.

Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηλείας σχετικά με την έννοια καινοτομία μέσω του παραδείγματος της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης.

Ερευνητικά ερωτήματα

Ειδικότερα στη μελέτη διερευνώνται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο της έννοιας «καινοτομία» και ποια χαρακτηριστικά αποδίδουν στην έννοια αυτή;
- Ποιοι παράγοντες σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς επηρεάζουν την εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαθεματικότητα ως καινοτομία και ποιες μεθόδους και τεχνικές χρησιμοποιούν κατά τη διδασκαλία τους στα πλαίσια υλοποίησης ενός διαθεματικού προγράμματος;

Μέσο συλλογής δεδομένων

Ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο περιελάμβανε (6) ερωτήματα καταγραφής του προφίλ των εκπαιδευτικών και (24) συνολικά ερωτήματα και υποερωτήματα τα οποία αφορούν τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Το ερωτηματολόγιο προέκυψε από αρχικές ημιδομημένες συνεντεύξεις που διεξήχθησαν με ορισμένους εκπαιδευτικούς καθώς και από πιλοτική εφαρμογή του σε (19) εκπαιδευτικούς με στόχο να ελέγξουμε τόσο την εγκυρότητα στο περιεχόμενό του όσο και την δομή των ερωτημάτων του.

Η διεξαγωγή της έρευνας

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σταδιακά από το πρώτο δεκαπενθήμερο του Μαρτίου του 2011 και ολοκληρώθηκε σταδιακά στις αρχές Απριλίου 2011.

Δείγμα της έρευνας

Ως πληθυσμός της έρευνας ορίστηκε το σύνολο των εν ενεργεία εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Ηλείας κατά το σχολικό έτος 2010 – 2011.

Στο τελικό δείγμα συμπεριελήφθησαν 129 εκπαιδευτικοί από την περιοχή μελέτης (οι 64, ποσοστό 49,6%, ήταν άνδρες και οι 65, ποσοστό 50,4%, γυναίκες. Το 41% των εκπαιδευτικών είχε ηλικία 20-30 έτη, το 16,3% 31-40 έτη, το 38% 41-50 και 4,7% 51 έτη και άνω.Το 67,4% του δείγματος ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί και το 32,6% αναπληρωτές εκπαιδευτικοί.

Το 17,8% είχε πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας, το 21,7% Παιδαγωγικής Ακαδημίας και πτυχίο Εξομοίωσης, το 54,3% πτυχίο ΠΤΔΕ και το 6,2% του δείγματος είχε πτυχίο άλλου ΑΕΙ, καθώς ήταν εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων. Το 75,2% των εκπαιδευτικών δεν έχουν επιπλέον τίτλους σπουδών πέρα του βασικού τους πτυχίου, μεταπτυχιακό τίτλο διαθέτουν το7%, το 6,2% έχουν μετεκπαιδευτεί σε Διδασκαλείο και το 2,3% έχουν πτυχίο ΚΑΤΕΕ/ΤΕΙ.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (46,5%) έχουν προϋπηρεσία από 1-6 χρόνια, το 11,6% από 7-11 χρόνια, το 19,4% από 12-19 χρόνιακαι το 22,5% από 20-30 χρόνια.

Η επιλογή τους, για κάθε υποπεριοχή μελέτης (αστική, ημιαστική, αγροτική), έγινε με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας (simple random sampling), με βάση την οποία κάθε μονάδα του πληθυσμού έχει ακριβώς τις ίδιες πιθανότητες να συμπεριληφθεί στο δείγμα (Deming, 1960). Η επιλογή των υποκειμένων της έρευνας στην προκείμενη περίπτωση έγινε τυχαία.

Ειδικότερα στο δείγμα των εκπαιδευτικών συμπεριελήφθησαν υποκείμενα και από τις τρεις διαφορετικές γεωγραφικές ενότητες (αγροτικές, αστικές, ημιαστικές) της περιοχής μελέτης.

Το τελικό, λοιπόν, δείγμα της έρευνας αποτελείται από 129 συνολικά υποκείμενα, το οποίο αντιπροσωπεύει το σε 13,78% των 935 διορισμένων εκπαιδευτικών (μόνιμοι και ειδικότητες).

Αποτελέσματα της έρευνας ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα

Όσον αφορά στο ***πρώτο ερευνητικό ερώτημα***, από τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας που διεξήγαμε,για τους εκπαιδευτικούς του νομού Ηλείας η έννοια της καινοτομίας είναι μία πολυδιάστατη έννοια. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί, άνδρες και γυναίκες, σε ποσοστό 17%, ταυτίζουν την έννοια καινοτομία με τη χρήση των νέων τεχνολογιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση. Σε μεγαλύτερα ποσοστά της τάξης του 38,7% και 44,3% οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον όρο καινοτομία σαν κάτι καινούργιο – πρωτοπορία – αλλαγή, καθώς και νέες μεθόδους διδασκαλίας,αντίστοιχα.

Επίσης, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους (19,4%), χαρακτηρίζουν τις νέες μεθόδους διδασκαλίας ως τη σημαντικότερη καινοτομία στο σχολείο, καθώς και σε ίδια περίπου ποσοστά αναγνωρίζουν ως καινοτομία τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (14,7%), τα διάφορα προγράμματα αγωγής υγείας και σταδιοδρομίας (13,2% και 12,4% αντίστοιχα), της ευέλικτης ζώνης (12,4%), ενώ τα χαμηλότερα ποσοστά καταγράφονται στα νέα διδακτικά εγχειρίδια (9,3%), στα προγράμματα τοπικής ιστορίας (8,5%), στις πολιτιστικές και αθλητικές εκδηλώσεις (7%) και στα προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας (3,1%).

Όσον αφορά στο ***δεύτερο ερευνητικό ερώτημα***, οι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά στην εισαγωγή καινοτομιών στο ελληνικό σχολείο είναι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η θέληση για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (46,5%) και η προσωπική τους ευχαρίστηση (30,2%). Αναγνωρίζουν, επίσης, το χρηματικό κίνητρο σε ποσοστό 10,9% και την πιθανότητα επαγγελματικής ανέλιξης σε ποσοστό 5,4%. Η συμπλήρωση του ωραρίου και η απαίτηση του διευθυντή αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν την εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο σε ποσοστό μόλις 4,7% και 2,3% αντίστοιχα.

Από την άλλη πλευρά, οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο και θα απέτρεπαν τους εκπαιδευτικούς από μία τέτοια εφαρμογή είναι η έλλειψη χρόνου (39,5%) και η πίεση της διδακτέας ύλης (23,8%). Ακολούθως, εμφανίζονται η απουσία δυνατότητας επαγγελματικής ανέλιξης (16,9%) και η ελλιπής υποστήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου (12%). Οι ανασταλτικοί παράγοντες που εμφανίζονται με τα χαμηλότερα ποσοστά είναι η απουσία χρηματικών κινήτρων (4,7%) και ο φόβος για κάτι καινούριο που απέχει από τις καθιερωμένες πρακτικές (3,1%).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν ανασταλτικοί παράγοντες υλοποίησης καινοτομιών στο σχολείο που σχετίζονται τόσο με τα χαρακτηριστικά του κάθε σχολείου ανεξάρτητα, όσο και με τις δυσκολίες που προκύπτουν από την ίδια την καινοτομία ή το εκπαιδευτικό σύστημα. Μελετώντας την απαρίθμηση των δυσχερειών αυτών, φάνηκε ότι οφείλονται σε οικονομικές δυσχέρειες του σχολείου (31,5%), στηνακατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή (25,2%),στηνελλιπή κατάρτιση του εκπαιδευτικού σε θέματα καινοτομίας (15%), στην απουσία συνεργασίας με γονείς και διάφορους τοπικούς φορείς (13,4%), στην πολυπλοκότητα της καινοτομίας κατά την εφαρμογή της στη διδακτική πράξη (9,4%) και στην ελλιπή υποστήριξη του διευθυντή και των συναδέλφων (5,5%).

Αντίθετα, οι παράγοντες που θεωρούν πως θα διευκόλυναν την εισαγωγή καινοτομιών αποτελούν η ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε νέες παιδαγωγικές πρακτικές (36,6%), η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής (24,8%), η αλλαγή ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων (21,8%) καθώς, επίσης, και η καθιέρωση αμιγών ωρών «διαθεματικών εργασιών» στο πρόγραμμα μαθημάτων (16,8%).

Όσον αφορά στο ***τρίτο ερευνητικό ερώτημα***, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διαθεματικότητα προάγει τη διαδικασία μάθησης *πάρα πολύ* σε ποσοστό 43,9%, *πολύ* σε ποσοστό 31,8% και *αρκετά* σε ποσοστό 24,3% (δεν παρατηρήθηκαν απαντήσεις στην επιλογή *λίγο* και *καθόλου*).

Επίσης, το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών έχει θετική άποψη για τη διαθεματικότητα και την αναγνωρίζει ως καινοτομία σε ποσοστό 82,5%.Ουδέτερη άποψη εκφράζει το 15%, ενώ αρνητική άποψη εκφράζει μόλις το 2,5%.

Όσον αφορά στις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την υλοποίηση μιας διαθεματικής διδασκαλίας, χρησιμοποιούν τη μέθοδο projectσε ποσοστό 55,7%, τη μέθοδο επίλυσης προβλημάτων σε ποσοστό 36,1%, τη βιωματική μέθοδο διδασκαλίας σε ποσοστό 61,7% και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σε ποσοστό 76,7%.

Όπως δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί, τέλος, νιώθουν ελευθερία και αυτονομία κατά την εκτέλεση διαθεματικών εργασιών σε ποσοστό 74,2%. Αντίθετα, το 11,3% δεν αποδέχεται την παραπανω άποψη, ενώ το 14,5% δηλώνει πως υπάρχουν περιοριστικοί παράγοντες.

Γενικά συμπεράσματα

Η εισαγωγή και εφαρμογή μιας καινοτομίας στο σχολικό χώρο είναι αναγκαία, αλλά όχι εύκολα επιτεύξιμη. Η ομαλή ένταξη και υλοποίηση μιας καινοτομίας εξαρτάται από το συνδυασμό πολλών παραγόντων.

Οι καινοτομίες συνιστούν αλλαγή συνειδητή, εκούσια,σκόπιμη και αποφασιστική για τη βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης. Η εισαγωγή καινοτομιών στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι από μόνη της θετική. Πρέπει να τονιστεί ότι οι καινοτομίες δεν είναι αυτοσκοπός αλλά εργαλεία, η αξία και η αποτελεσματικότητα των οποίων, σε μεγάλο βαθμό, εξαρτώνται από το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται.

Η αποτελεσματική εφαρμογή, επομένως, μιας καινοτομίας συνδέεται άμεσα με τη σχολική καθημερινότητα, αφού το περιβάλλον υποδοχής της καινοτομίας θεωρείται ο πλέον βασικός συντελεστής για την επιτυχία της. Η επιστημονική μελέτη των καινοτομιών πρέπει να εστιάζεται στη διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η οποία αναπτύσσεται στους φορείς που συμμετέχουν στη διαδικασία εφαρμογής της (κυρίως εκπαιδευτικοί, μαθητές, διεύθυνση, γονείς, τοπική κοινωνία), καθώς και στην προσωπική ερμηνεία της καινοτομίας από τους άμεσους φορείς υλοποίησης.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί από τη στιγμή που θα εισάγουν μια καινοτομία μέχρι και τη θεσμοθέτησή της ξεπερνούν τη σχολική μονάδα και οφείλονται στη διαδικασία αλλαγής. Όπως φάνηκε από τα επιμέρους ερωτήματα, οι κυριότεροι ανασταλτικοί παράγοντες που εντοπίζονται στα σχολεία της περιοχής της Ηλείας, όπου έγινε η έρευνα, είναι το ανελαστικό εκπαιδευτικό σύστημα,η ακατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, οι οικονομικές δυσχέρειες, η έλλειψη χρόνου, η πίεση της διδακτέας ύλης, καθώς και η ελλιπής κατάρτιση του εκπαιδευτικού σε θέματα καινοτομίας.

Ταυτόχρονα, φαίνεται πως η διαθεματικότητα αποτελεί έναν τρόπο προσέγγισης της γνώσης που διατηρεί τα σύγχρονα χαρακτηριστικά του σημερινού σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία αναγνωρίζουν την υψηλή αξία και το σημαντικό ρόλο της διαθεματικότητας και προσπαθούν να εντάσσουν τις βασικές αρχές της κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση των καινοτόμων δράσεων που υλοποιούν. Παρότι αναγνωρίζουν τα οφέλη της διαθεματικότητας, επισημαίνουν την ανάγκη για την ουσιαστική επιμόρφωσή τους σε πιο αποτελεσματικούς τρόπους διδασκαλίας. Έτσι, τίθεται η αναγκαιότητα για μια οργανωμένη επιμόρφωση με σαφείς στόχους που θα καλλιεργεί ακόμα περισσότερο την ήδη υπάρχουσα θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαθεματικότητα και θα παρέχει σε αυτούς συνεχώς μεγαλύτερες ευκαιρίες για την αποτελεσματικότερη προσέγγισή της μέσα από τα επόμενα καινοτόμα προγράμματα που θα αποφασίσουν να υλοποιήσουν.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, μπορεί κανείς να πει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, ουσιαστικά, αν και στηρίζουν τη διαδικασία εισαγωγής, εφαρμογής και θεσμοθέτησης καινοτόμων δράσεων και διαθεματικών προσεγγίσεων της γνώσης που παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές, συναντούνπολλά προβλήματα κατά την υλοποίησή τους.

Συμπερασματικά, λοιπόν, θα λέγαμε ότι ο εκπαιδευτικός θέλει να καινοτομήσει αλλά δεν μπορεί με τον τρόπο που θα ήθελε. Η εκπόνηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο τοπικό ή το σχολικό επίπεδο απαιτεί πολλές θυσίες σε χρόνο και προσπάθεια, την αντιμετώπιση πολλών προβλημάτων και μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα απογοητεύσεις στις οποίες πολλοί εκπαιδευτικοί, πολλές φορές, δεν είναι διατεθειμένοι να υποβληθούν.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Για να γενικευθούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαδικασία εισαγωγής καινοτομιών στη σχολική μονάδα απαιτούνται πιο συστηματικές έρευνες με δείγμα από περισσότερες περιοχές της Ελλάδας.

Συνεπώς, τα συμπεράσματα της μικρής αυτής έρευνας αφορούν μόνο τους εκπαιδευτικούς τηςπεριφερειακής ενότητας Ηλείας καθώς και τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα μας και συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια. Έτσι, τα συμπεράσματα αφορούν τα αποτελέσματα από μία μόνο περιφερειακή ενότητα και δεν μπορούν να γενικευθούν.

Η παρούσα έρευνα, έχοντας ένα καθορισμένο και συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς, να διερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην καινοτομία μέσω της εφαρμογής της διαθεματικής προσέγγισης, δεν ήταν δυνατό να ανταποκριθεί σε όλα εκείνα τα ερωτήματα που προέκυψαν κατά τη διαδικασία επεξεργασίας και ερμηνείας των δεδομένων της και δεν είχαν προβλεφθεί στη φάση του σχεδιασμού. Η αδυναμία αυτή δε μειώνει την αποτελεσματικότητα της έρευνας, αλλά αντίθετα αναδεικνύει την πολυπλοκότητα της διάστασης του ρόλου του εκπαιδευτικού στην εισαγωγή καινοτομιών στο δημοτικό σχολείο και δίνει ερεθίσματα για νέες ερευνητικές προσεγγίσεις όπως:

- Κατά πόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις εκπαιδευτικές καινοτομίες συνάδουν με τις αντίστοιχες απόψεις και θέσεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων;
- Επηρεάζει η εκπαιδευτική μονάδα, η περιοχή και το μέγεθός της,τόσο τον αριθμό όσο και το είδος των καινοτομιών που υλοποιούνται;
- Επίσης, θα μπορούσε να ερευνηθεί το κατά πόσον υπάρχουν δυνατότητες συμμετοχής της τοπικής κοινωνίας – κοινότητας ή δήμου - στην εισαγωγή καινοτομιών οι οποίες θα ενδιαφέρουν την ίδια την τοπική κοινωνία.
- Επιπλέον, γιατί δεν εντάσσουν οι εκπαιδευτικοί τα προγράμματα αγωγής σταδιοδρομίας και τοπικής ιστορίας στην τάξη τους και κατά πόσο αυτά θα ήταν χρήσιμα στο σχολείο;
- Πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω ποιοι παράγοντες δεν επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να επιμορφωθεί κατάλληλα σε θέματα καινοτόμων δράσεων.
- Τέλος, ποιοι είναι οι περιοριστικοί παράγοντες που εμποδίζουν τον εκπαιδευτικό να δράσει ελεύθερα και αυτόνομα κατά την εκτέλεση των διαθεματικών εργασιών;

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

House, E. (1979). Technology versus craft: A ten year perspective on innovation. In: P. Taylor (eds). New directions in curriculum studies.*The Falmer Press, pp. 137-151*

OECD, (1999).*Innovating Schools*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)/Centre for Educational Research and Development (CERI)

Vandenberghe, R. (1988). School improvement from a European perspective.*Qualitative Studies in Education, vol. 1, no.1, pp. 79-90*

Ελληνική

Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματικήπροσέγγισητηςδιδασκαλίας*.Αθήνα: Γρηγόρης

Θεοφιλίδης, Χ. (2002). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης

Καραντζής, Ι.,& Μάνεσης, Ν. (2013). *Σχέδια Μαθήματος για το Δημοτικό Σχολείο. Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Πάτρα: Gotsis

Κυπριανός, Π.(2011). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση:1974-2000, Στο*Δελτίο εκπαιδευτικού προβληματισμού και επικοινωνίας*,46

Μάνεσης, Ν. (2010). *Σχολείο και Οικογένεια: Η Καθημερινότητα της Εκπαιδευτικής Πράξης*. Αθήνα: Γκιούρδας

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7, 19-36*

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*.*Τόμος Α΄*. Αθήνα: Συγγραφέας

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Θεωρία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg

Μαυροσκούφης, Δ. (2002). Η εισαγωγή και η υποδοχή των καινοτομιών στα σχολεία: Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικά προβλήματα.*Νέα Παιδεία,103, 16-23*

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003).*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) – Γενικό Μέρος*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ

Παππάς, Ε. (1995). *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας*. Αθήνα: Δελφοί

Πυργιωτάκης, Ι. (2009). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*.(14η έκδ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ρεκλείτη, Π. & Τριβέλλα, Π. (2000). Η διαμόρφωση της καινοτομικής συμπεριφοράς των επιχειρήσεων στην Ελλάδα.*Διοικητική Ενημέρωση,19, 64-74*

Σουλιώτη, Ε., & Παγγέ, Τ. (2004). Διαθεματική προσέγγιση και διδασκαλία. Η μέθοδος project. *Νέα Παιδεία, 112, 40-50*

Χρυσαφίδης, Κ. (2006). *Βιωματική Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Η Εισαγωγή Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg

Χρυσαφίδης, Κ. (2011). *Διαθεματική Προσέγγιση της Γνώσης: Διαθεματικότητα, Διεπιστημονικότητα, Ευέλικτη Ζώνη, Μέθοδος project, Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία*. Αθήνα: Δίπτυχο

Χρήση καινοτομικών εργαλείων και μοντέλων ποιότητας σε περιβάλλον σχολικής τάξης: Η περίπτωση του 21ου Λυκείου Αθηνών

Γαλανάκης Ιωάννης
Οικονομολόγος, BSc., Υποψήφιος MSc.
Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών
galanakis.gian@gmail.com

Μαλαγκονιάρη Μαρία
Τελειόφοιτη Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών
maria92mal@gmail.com

Ντέλιου Κλεοπάτρα
Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών
cleoqual@aueb.gr

Περίληψη

Η χρήση των εργαλείων και των μοντέλων ποιότητας γίνεται όλο και πιο επιτακτική στο χώρο της Εκπαίδευσης. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η εφαρμογή του συνδυασμού ενός βασικού εργαλείου ποιότητας, του Διαγράμματος Αιτίου – Αποτελέσματος και ενός μοντέλου επιχειρηματικής αριστείας αλλά και βασικού εργαλείου αυτό-αξιολόγησης, του Μοντέλου EFQM σε επίπεδο σχολικής τάξης προσεγγίζοντας το θέμα των «σχέσεων μαθητών – εκπαιδευτικών εντός και εκτός της σχολικής τάξης».

Λέξεις – Κλειδιά: Μοντέλο επιχειρηματικής αριστείας EFQM, εργαλείο αυτό-αξιολόγησης, Διάγραμμα Αιτίου – Αποτελέσματος, σχέσεις μαθητών –εκπαιδευτικών, βελτίωση της ποιότητας

Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι τα σχολεία του 21^{ου} αιώνα πρέπει να προσπαθούν να γίνουν σχολεία ποιότητας με στόχο τη συνεχή βελτίωση χωρίς να φοβούνται την αλλαγή και την εφαρμογή καινοτόμων μεθοδολογιών. Σχολεία που παρέχουν τα απαραίτητα μέσα στους μαθητές ώστε να ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γνώση, να δημιουργούν και να αυτενεργούν. Να έχουν δασκάλους που θα διαδραματίζουν υποστηρικτικό ρόλο και διευθυντές που θα τους διευκολύνουν. Όχημα για τα παραπάνω είναι η εφαρμογή της φιλοσοφίας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Total Quality Management –TQM ή εφεξής ΔΟΠ), δηλαδή η προώθηση της μαθητο-κεντρικής εκπαίδευσης και ο γενικότερος προσανατολισμός στο μαθητή – πελάτη (συμμέτοχο) (Mahmood et al., 2014; Ghani&Pourrajab, 2014). Η φιλοσοφία της ΔΟΠ στην Εκπαίδευση αναπτύχθηκε από τους Walter Shewhart καιW. Edwards Deming (1982). Και οι δύο έδωσαν έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα, στις δυνατότητές του, στην ομαδική προσπάθεια, στον προγραμματισμό και την συνεχή βελτίωση μέσω των εργαλείων και των μοντέλων ποιότητας (Μπλάνας, 2003). Με αφετηρία τα παραπάνω, ξεκίνησε μία έρευνα στο 21ο Ενιαίο Λύκειο Αθήνας, με θέμα τις «σχέσεις μαθητών – καθηγητών εντός και εκτός της εκπαιδευτικής μονάδας», όπου κατόπιν συζήτησης τους μαθητές, τους καθηγητές και το διευθυντή, πραγματοποιήθηκε η εφαρμογή του συνδυασμού ενός βασικού εργαλείου ποιότητας, του Διαγράμματος Αιτίου – Αποτελέσματος (Cause and Effect) και ενός μοντέλου αυτό-αξιολόγησης, του Μοντέλου του EFQM (European Foundation for Quality Management) σε επίπεδο σχολικής τάξης.

Στα πλαίσια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών οργανισμών καταγράφονται πολλοί τρόποι αξιολόγησής τους που περιλαμβάνουν μετρήσεις και διαδικασίες, οι οποίες υποστηρίζουν τη βελτίωση της ποιότητας στους μαθητές, στους

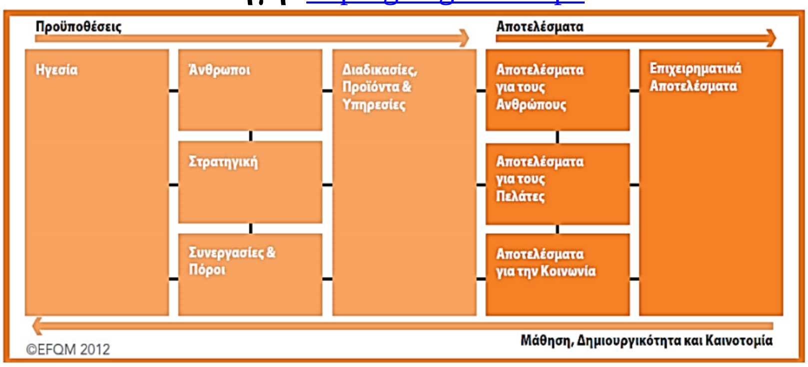
εκπαιδευτικούς, στο αναλυτικό πρόγραμμα καθώς και στο ίδιο το σύστημα αξιολόγησης (Sallis, 2014). Ένας τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μονάδων είναι με την αυτό-αξιολόγηση της εσωτερικής απόδοσης χρησιμοποιώντας τα κριτήρια του αμερικανικού βραβείου ποιότητας Malcolm Baldrige ή τα κριτήρια του ευρωπαϊκού βραβείου ποιότητας Μοντέλου EFQM (European Foundation for Quality Management) (Ζαβλανός, 2003). Με τη μέθοδο αυτή, αξιολογούνται οι δραστηριότητες του οργανισμού και τα αποτελέσματά του σε σχέση με κάποια θεμελιώδη κριτήρια ποιότητας.

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Οργανισμών

Μοντέλο EFQM

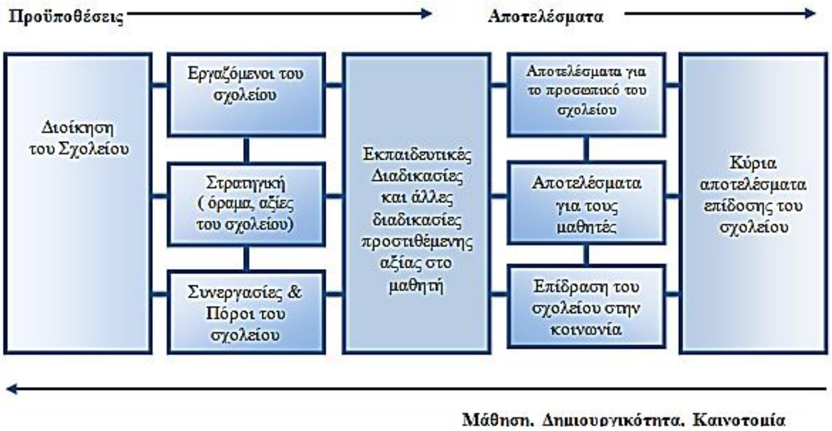
Συγκεκριμένα, το Μοντέλο EFQM (σχήμα 1)αποτελείται από εννέα κατηγορίες κριτηρίων. Οι κατηγορίες αυτές χωρίζονται σε δυο ομάδες: τις προϋποθέσεις και τα αποτελέσματα. Στις προϋποθέσεις περιλαμβάνονται: η Ηγεσία, η Στρατηγική, το Ανθρώπινο Δυναμικό, οι συνεργασίες και οι πόροι, , οι Διαδικασίες, τα Προϊόντα και οι Υπηρεσίες. Στα κριτήρια αποτελεσμάτων περιλαμβάνονται: τα Αποτελέσματα για τους πελάτες, τους ανθρώπους, την κοινωνία και τα επιχειρηματικά αποτελέσματα που ουσιαστικά αφορούν τα κύρια αποτελέσματα επίδοσης ενός οργανισμού. Βασικό στοιχείο του μοντέλου αποτελεί το γεγονός ότι για να λειτουργήσουν τα αποτελέσματα δηλαδή για να επιτύχει ένας οργανισμός ικανοποιημένους πελάτες, να έχει ευχαριστημένο το ανθρώπινο δυναμικό του, να έχει θετική επίδραση στην κοινωνία και να έχει αξιόλογα επιχειρηματικά αποτελέσματα χρειάζονται κάποιες βασικές προϋποθέσεις. Αυτές είναι μία Ηγεσία που εμπνέει, μία ξεκάθαρη στρατηγική, ένα κατάλληλο σύστημα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, ένα κατάλληλο σύστημα διαχείρισης των συνεργατών και των πόρων του οργανισμού που σε συνδυασμό με κατάλληλα σχεδιασμένες διαδικασίες θα οδηγήσουν στα αποτελέσματα αυτά. Η θετική λοιπόν έκβαση των αποτελεσμάτων εξαρτάται από την αποτελεσματική εφαρμογή των προϋποθέσεων (EFQM, 2003; Anastasiadou & Zirinoglou, 2014).

Σχήμα 5.EFQM Μοντέλο
Πηγή: http://goo.gl/0TwHpz



Μετουσιώνοντας αυτό το μοντέλο στα πλαίσια μιας σχολικής μονάδας διαμορφώνεται ως εξής:

Σχήμα 6. Η εφαρμογή του EFQM σε μια σχολική μονάδα
Πηγή: συγγραφείς του παρόντος άρθρου



Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Ζαβλανό (2003) και τους Anastasiadou & Zirinoglou (2014) για κάθε κατηγορία:

(α) Ηγεσία: Η πρώτη προϋπόθεση ερευνά τις δραστηριότητες και τη συμπεριφορά των διευθυντών σε μία σχολική μονάδα. Ουσιαστικά, μελετά τον τρόπο με τον οποίο οι ηγέτες–διευθυντές αναπτύσσουν και διευκολύνουν την επίτευξη του στόχου-οράματος του ιδρύματος. Ακόμη, διερευνά τον τρόπο που δημιουργούν αξίες αναγκαίες για την μακροχρόνια επιτυχία του, τη μέθοδο που τις εφαρμόζουν και τις ξεκάθαρες ενέργειες που πρέπει να υλοποιήσουν για να διασφαλίσουν ότι το σύστημα διοίκησης συνεχώς θα βελτιώνεται.

(β) Στρατηγική: Εξετάζεται το πώς ο οργανισμός – το σχολείο - ενσωματώνει τους σκοπούς και τις αξίες ποιότητας στην καθημερινότητά του. Προσδιορίζεται το κατάπόσο η πολιτική και η στρατηγική του βασίζονται σε αξιόπιστα γεγονότα και δεδομένα, αλλά κι αν ο τελικός στόχος αντιστοιχεί σε ρεαλιστικά σχέδια.

(γ) Ανθρώπινο Δυναμικό: Μελετάται ο τρόπος με τον οποίο το σχολείο αναπτύσσει και αξιοποιεί όλο το διαθέσιμο ανθρώπινο δυναμικό. Στόχος είναι να αναγνωρίσει, να διατηρήσει και να αναπτύξει τις απαιτούμενες δεξιότητές του, ώστε να πραγματοποιηθούν οι στόχοι της εκπαίδευσης: η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών.

(δ) Συνεργασία & Πόροι: Ερευνάται το κατά πόσον οι βασικές πηγές – εξωτερικοί και εσωτερικοί πόροι - της εκπαιδευτικής μονάδας, όπως τα οικονομικά, τα υλικά, οι πληροφορίες, οι νέες τεχνολογίες συμβαδίζουν με τους στόχους και τις αξίες της. Στο κριτήριο αυτό σημαντικός είναι και ο τρόπος με τον οποίο το σχολείοδιαχειρίζεται τους συνεργάτες και προμηθευτές του καθώς και η προσέγγιση που ακολουθεί για την επικοινωνία μαζί τους.

(ε) Διαδικασίες, Προϊόντα, Υπηρεσίες: Μελετάται ο τρόπος με τον οποίο η εκπαιδευτική μονάδα σχεδιάζει, διοικεί και βελτιώνει τις διαδικασίες της ώστε να υποστηρίξει τις πολιτικές και στρατηγικές της, να ικανοποιήσει πλήρως τους μαθητές της και να δημιουργήσει αυξανόμενη αξία γι’ αυτούς.

(στ) Αποτελέσματα Πελατών (μαθητών): Η εκπαιδευτική μονάδα πραγματοποιεί διάφορες μετρήσεις των οποίων τα αποτελέσματα υποδεικνύουν τα επίπεδα ικανοποίησηστων μαθητών. Αναζητά την άποψη του μαθητή και τον τρόπο με τον οποίο

μπορεί να αλλάξει τις διαδικασίες του σχολείου, διερευνά τα παράπονα, τα λάθη στη μαθησιακή διαδικασία, κτλ.

(ζ) Αποτελέσματα Ανθρώπινου Δυναμικού: Παρουσιάζονται τα επίπεδα ικανοποίησης όλων των εργαζομένων του σχολείου. Πραγματοποιεί μετρήσεις σε μεταβλητές οι οποίες επηρεάζουν την ικανοποίησή τους (π.χ. από το σχολικό περιβάλλον). Ερευνά τα κίνητρα, την αποδοτικότητα, τις προσφερόμενες υπηρεσίες, τα συναισθήματα.

(η) Κοινωνικά Αποτελέσματα:Αναλύονται οι δραστηριότητες της εκπαιδευτικής μονάδας, που σχετίζονται ή έχουν επίδραση στην κοινότητα και εν γένει στην κοινωνία. Είναι η αντίληψη της κοινότητας για τον οργανισμό.

(θ) Κύρια Αποτελέσματα Απόδοσης:Παρουσιάζονται οι συνολικοί δείκτες της μαθησιακής διαδικασίας. Επίσης, εξετάζονται οι μετρήσεις και τα αποτελέσματα των εσωτερικών διαδικασιών και υπηρεσιών που μπορούν να προβλέψουν και να επηρεάσουν τους συνολικούς δείκτες.

Συνοψίζοντας, το μοντέλο EFQM, ως εργαλείο για την αυτό-αξιολόγηση της ποιότητας στην σχολική μονάδα, θέτει ως βασική προϋπόθεση τη μάθηση, διεργασία της οποίας βλέπει το μαθητή ως πελάτη, το δάσκαλο ως manager της τάξης και το διευθυντή ως ηγέτη-manager της εκπαιδευτικής μονάδας συνολικά. Στη συνέχεια τα σημαντικά κριτήρια του μοντέλου του EFQM θα συνδυαστούν με το εργαλείο ποιότητας «διάγραμμα αιτίου αποτελέσματος» ως βασικοί άξονες της ραχοκοκαλιάς του.

Διάγραμμα Αιτίου - Αποτελέσματος

Τα περισσότερα προβλήματα τα οποία παρουσιάζονται σε μία διαδικασία μπορούν ναεπιλυθούν με τη χρήση μερικών βασικών εργαλείων. Ένα εξ αυτών είναι το Διάγραμμα Αιτίας – Αποτελέσματος (cause and effect diagram ή Ishikawa diagram, σχήμα 3), το οποίο αναπτύχθηκε από τον Kaoru Ishikawa (1968). Απεικονίζει γραφικά μια σχέση αιτίου – αποτελέσματος και ο σκοπός του είναι να εντοπιστούν οι διάφοροι λόγοι, που δημιουργούν το πρόβλημα και όχι τα συμπτώματά του (Arcaro, 1995). Το διάγραμμα αυτό έχει δύο πλευρές: τα αποτελέσματα που είναι συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ποιότητας ή προβλήματα, π.χ. εμπόδια στη μάθηση και τις αιτίες που είναι παράγοντες που επηρεάζουν τα αποτελέσματα (Arcaro, 1995). Κάθε αιτία είναι μία πηγή μεταβολών. Πολλές φορές, οι αιτίες ταξινομούνται σε κύριες κατηγορίες και σε υπο-αιτίες. Για την κατασκευή του διαγράμματος ακολουθούμε τα παρακάτω βήματα:

1. Εντοπίζουμε το πρόβλημα – θέμα προς διερεύνηση.
2. Αποσαφηνίζουμε το αποτέλεσμα – «κλειδί» του προβλήματος και χαράσσουμε μία οριζόντια γραμμή στην οποία γράφεται το πρόβλημα στο δεξιό άκρο της.
3. Με τη μέθοδο του καταιγισμού ιδεών προσδιορίζουμε όλες τις πιθανές αιτίες του προβλήματος.
4. Χαράσσουμε τις κύριες αιτίες κατά κανόνα κάτω από τους τίτλους.
5. Προσθέτουμε τις διάφορες υπο-αιτίες στις κύριες αιτίες του προβλήματος.

Το διάγραμμα αιτίας – αποτελέσματος έχει τη μορφή της «ραχοκοκαλιάς» του ψαριού. Για να διαπιστωθούν όλες οι αιτίες, συνεχώς υποβάλλουμε ερωτήσεις με τη λέξη «Γιατί;». Στην προκείμενη περίπτωση, το υπό διερεύνηση ζήτημα είναι οι «σχέσεις μαθητών – καθηγητών εντός και εκτός της εκπαιδευτικής μονάδας». Ως κύριες συνιστώσες του θέματος παρουσιάζουμε τους καθηγητές ως ανθρώπινο δυναμικό, τον

διευθυντή ως ηγεσία και συν δημιουργό της στρατηγικής, τους μαθητές ως πελάτες, το κράτος ως βασικό παράγοντα χάραξης πολιτικής και στρατηγικής της σχολικής μονάδας αλλά και ως βασικό συνεργάτη και χορηγό πόρων.

Μεθοδολογία Έρευνας

Είναι γεγονός ότι ένα από τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός είναι η σχέση που διαμορφώνει με τους μαθητές του. Στα πλαίσια λοιπόν της εργασίας, διερευνήθηκε αυτό το ζήτημα σε ένα δημόσιο λύκειο του σχολικού συγκροτήματος της Γκράβας, που βρίσκεται στο βόρειο τμήμα του Δήμου Αθηναίων του Νομού Αττικής. Αφού υλοποιήθηκαν οι απαραίτητες διαδικασίες με το διευθυντή του σχολείου, εξετάστηκε σε μία τάξη με 33 μαθητές της Β’ λυκείου, 19 κορίτσια και 14 αγόρια.

Για σύνθεση ολόκληρης της ερευνητικής εικόνας, αξίζει να λεχθεί πως η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2^{ο} τετράμηνο και μάλιστα λίγο πριν τη λήξη της σχολικής περιόδου 2015 και την προετοιμασία των μαθητών για της ενδοσχολικές προαγωγικές γραπτές εξετάσεις της περιόδου Μαΐου – Ιουνίου. Μετά από συμφωνία με τη διεύθυνση του σχολείου, συμφωνήθηκε να αξιοποιηθούν 2 διδακτικές ώρες συμπεριλαμβανομένων των διαλειμμάτων, ήτοι σχεδόν 2 ώρες, για την προφορική συνέντευξη 2 τμημάτων της Β’ Λυκείου. Η Β’ τάξη επιλέχθηκε δεδομένης της διαθεσιμότητας των μαθητών, της ευχέρειας των εκπαιδευτικών και της εμπειρίας τους στο σχολικό βίο. Επιπρόσθετα, κρίθηκε αναγκαίο να απαντήσει ένα ικανοποιητικό – αν και μικρό ομολογουμένως – δείγμα μαθητών, εφόσον το θέμα που εξετάστηκε αφορά την αγαστή συνεργασία, τη βέλτιστη επικοινωνία και τη διαμόρφωση αρμονικού σχολικού κλίματος και καθένας από τους συμμετέχοντες δεν δίστασε να συνδράμει.

Τέλος, αναφορικά με την επιλογή της προφορικής συνέντευξης έναντι κάποιας άλλης ερευνητικής μεθόδου οι λόγοι είναι πολλοί και ξεκάθαροι. Το ερωτηματολόγιο δεν καταγράφει το σύνολο των απόψεων των ερωτώμενων καθώς έχει περιορισμένο εύρος ερωτήσεων και δεν υποστηρίζει την άντληση εξατομικευμένων δεδομένων και απόψεων. Ταυτόχρονα, υπάρχει η πιθανότητα καταστρατήγησης του μέσου αν η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων δεν πραγματοποιηθεί με σοβαρότητα και υπευθυνότητα. Στην περίπτωση μας που το σύνολο των ερωτηθέντων απαρτιζόταν από μαθητές ένα τέτοιο ενδεχόμενο ήταν πιθανό. Επιπλέον, αν αναλογιστεί κανείς πως η συνέντευξη έγινε στο τέλος της σχολικής χρονιάς, οπότε οι μαθητές φέρουν μια φυσιολογική κόπωση, ο κίνδυνος για πρόχειρες απαντήσεις και έλλειψη βαρύτητας στην όλη διαδικασία ήταν υπαρκτός. Για το λόγο αυτό χρειάστηκε να δημιουργηθεί ενδιαφέρον συμμετοχής στην διαδικασίας και να δοθεί η ευκαιρία σε κάθε έναν από τους μαθητές να εκφραστεί χωρίς κάποιο τυποποιημένο πλαίσιο. Ελεύθερα ο καθένας εξέφραζε τις απόψεις του σε έναν κατευθυνόμενο διάλογο, ενισχύοντας τις απόψεις τους με επιχειρήματα. Προφανώς η χρήση κάποιου άλλου ερευνητικού εργαλείου θα ήταν θεμιτή σε άλλες ερευνητικές συνθήκες όπως σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών ή σε πιο περίπλοκή ερευνητική υπόθεση.

Αποτελέσματα Έρευνας

Η πλευρά των μαθητών

Έπειτα από τις δέουσες συστάσεις των εξεταστών, έγινε αναγραφή του υπό διερεύνηση θέματος στον πίνακα και προβλήθηκε ένα βίντεο διάρκειας 1 λεπτού αναφορικά με την επίδραση που έχει ένας καλός καθηγητής στους μαθητές του και το πώς μπορεί να επηρεάσει κάποιον από αυτούς, με σκοπό να αλλάξει ο δεύτερος ολόκληρη τη

κοινωνία. Σημειώνεται πως το βίντεο παρουσιάστηκε για ως αφόρμηση του κατευθυνόμενου διαλόγου με τους μαθητές.

Έτσι, οι αρχικές ερωτήσεις που τέθηκαν στο σύνολο της τάξης αφορούσαν στα συναισθήματα που «γεννήθηκαν» από το βίντεο, στο πώς πέρασε η προηγούμενη μέρα στο σχολείο και γενικά στην διάθεση που υπάρχει για μάθηση εντός της εκπαιδευτικής μονάδας. Οι απαντήσεις που δόθηκαν από δύο μαθητές αναφορικά με το βίντεο ήταν οι αναμενόμενες: «απλοί και καθημερινοί άνθρωποι γίνανε σπουδαίοι με την πάροδο των χρόνων, έφτασαν ως τη NASA, έχοντας τη στήριξη δικών τους ανθρώπων και φυσικά, των δασκάλων τους». Εν συνεχεία, όταν ρωτήθηκαν εάν έχουν συναντήσει τέτοιους δασκάλους ή καθηγητές όσα χρόνια βρίσκονται στα θρανία, μαζικά αρνήθηκαν. Ήταν εντυπωσιακό το ότι οι δύο μαθητές που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ημέρα και παρουσίασαν το πρόγραμμά τους δεν είχαν όρεξη για μάθημα.

Οδεύοντας προς το κυρίως θέμα λοιπόν, οι ερωτήσεις στράφηκαν στο εάν οι μαθητές επηρεάζονται από το φύλο του διδάσκοντος και το πώς επηρεάζει τη σχέση τους το ζήτημα της βαθμολογίας. Η πρώτη απάντηση που λάβαμε ήταν ξεκάθαρη, τυπική και βρήκε αντίκρισμα από μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων: «μας αρέσει ένας καθηγητής που είναι διαλλακτικός, που κάνει συζητήσεις για πολιτικά και κοινωνικά θέματα, που κάνει πλάκες, μιλάει για τον αθλητισμό και προσπαθεί να μας κάνει ολοκληρωμένες προσωπικότητες. Βαριόμαστε τους αυστηρούς καθηγητές και νιώθουμε ότι ερχόμαστε στο σχολείο αναγκαστικά, όταν κάνουμε μάθημα με αυτούς. Ακόμη, μας χαλάνε τη διάθεση οι επαρμένοι καθηγητές γιατί προβάλλονται οι ίδιοι και δεν ενδιαφέρονται για τη μόρφωσή μας». Σε αυτό το σημείο αναφέρθηκε η διαφορά του δημόσιου και ιδιωτικού σχολείου· ένας μαθητής επέμεινε και ανέφερε ότι «το σχολείο είναι δημόσιο και η δουλειά που γίνεται δεν είναι καλή γενικώς». Αντίθετα έμφαση δόθηκε στα μαθήματα κατεύθυνσης, όπου παιδιά δήλωσαν ότι στις Βασικές Αρχές Κοινωνικών Επιστημών κάνουν συζητήσεις για θέματα της επικαιρότητας. Στη Φιλοσοφία, δεν βασίζονται στην ύλη, αλλά καλλιεργούν σκέψη, από οποιοδήποτε κύκλο σπουδών κι αν προέρχονται. Ακόμη, αναφέρθηκε ότι θα ήθελαν να κάνουν Καλλιτεχνικά ή/και Μουσική για να καλλιεργήσουν το πνεύμα τους και να έρθουν πιο κοντά στην τέχνη ή/και να προσεγγίζουν άλλα μαθήματα μέσω αυτής. Επιπροσθέτως, στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας, γίνονται συζητήσεις για κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά θέματα, ενώ δεν γίνεται χρήση άλλων εποπτικών μέσων (ΤΠΕ) στη διδασκαλία των περισσότερων μαθημάτων, πέρα από του μαυροπίνακα.

Όσον αφορά στο ζήτημα της βαθμολογίας, οι μαθητές κατέθεσαν κάθε παράπονο, κάθε ενδοιασμό, κάθε «πιστεύω» τους. Είναι γεγονός ότι ακούστηκαν και κατεγράφησαν πολλά βιώματα – παραδείγματα των μαθητών της τάξης. Κοινή συνιστώσα όλων είναι το ότι συμπαθούν τον καθηγητή που θα βάλει υψηλούς βαθμούς και θα αντιπαθήσουν εκείνον που θα είναι ανελαστικός, ακόμη και αν δεν αξίζουν την υψηλή βαθμολογία.Τέλος, έκανε ιδιαίτερη εντύπωση η παρατήρηση μίας μαθήτριας, που επεσήμανε ότι *«υπάρχουν καθηγητές, που μπορεί να μας «απειλούν» με απουσίες στη διάρκεια του τετραμήνου, οι οποίοι δεν γνωρίζουν καν τα ονόματά μας, αφού συνήθως δεν μας θέλουν στο μάθημά τους, άρα πώς μπορούν να μας βαθμολογήσουν;»*. Κι εδώ, δόθηκε το έναυσμα για ολιγόλεπτη συζήτηση περί των απουσιών, που πολλοί μαθητές είπαν χαρακτηριστικά ότι *«μας βάζουν απουσίες γιατί βαριόμαστε όταν κάνουν μάθημα, παίζουμε με το κινητό ή δεν μας θέλουν στην αίθουσα. Ακόμη, πολλές φορές, μας βάζουν απουσίες επειδή κοιμόμαστε στα τελευταία θρανία. Βέβαια, άμα είμαστε στα πρόθυρα να μείνουμε στην ίδια τάξη, μας χαρίζονται, αλλά πολλές φορές φτάνουν σε σημείο να αναφερθούν στο ήθος μας ή να μας χαρακτηρίσουν χωρίς να τους έχουμε δώσει αυτό το δικαίωμα, οπότε κι η σχέση μας αρχίζει να διαταράσσεται»*.

Συμπεράναμε λοιπόν, ότι τα θέματα των βαθμολογιών και των απουσιών απασχολούν ιδιαίτερα τους μαθητές, οι οποίοι επιρρίπτουν διαρκώς ευθύνες στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας και θεωρούν τον τρόπο βαθμολόγησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εξαιρετικά άδικο. Ακόμη, είναι φανερό από τα λεγόμενά τους, ότι δεν θέλουν να θίγεται η προσωπικότητα και να υποτιμάται η νοημοσύνη τους, ειδικά εντός της σχολικής αίθουσας μπροστά σε όλους τους συμμαθητές τους. Το άγχος, η ανασφάλεια, η αμηχανία υπάρχουν καθημερινά στις ζωές τους, αλλά θα ήθελαν να εισπράττουν περισσότερο σεβασμό, κατανόηση και αγάπη από τους διδάσκοντες.

Εν συνεχεία, κατευθυνόμενοι προς τη διερεύνηση του σχολικού κλίματος και της επικοινωνίας μαθητών – καθηγητών, αναφερθήκαμε στο πιο ευχάριστο ζήτημα των εκδρομών. Ο διοργανωτής της φετινής πολυήμερης εκδρομής πήρε το λόγο και μας είπε χαρακτηριστικά: *«πρότεινα εγώ κάποιους καθηγητές στα υπόλοιπα παιδιά, συμφωνήσαμε και στη συνέχεια τους ρωτήσαμε εάν θέλουν να έρθουν μαζί μας. Διάλεξα κάποιους καθηγητές που ξέρω ότι δεν είναι πολύ αυστηροί, αλλά δεν είναι και «ό,τι να ναι». Στην εκδρομή είχαμε την ευκαιρία να κάνουμε συζητήσεις διαφόρων ειδών. Μέσα στο σχολείο δεν μπορούμε γιατί θα φανεί σα «γλείψιμο». Οι καλές σχέσεις δημιουργούνται εκτός του σχολείου».* Σε αυτό το σημείο ακούστηκαν, συμπληρωματικά, φράσεις όπως: *«Η συμπεριφορά των καθηγητών αλλάζει όταν είμαστε έξω από το σχολείο», «Στην επαρχία, οι καθηγητές είναι ίδιοι εντός και εκτός της σχολικής τάξης, ενώ εδώ όχι», «Εμείς θέλουμε να βλέπουμε τον καθηγητή ως φίλο και να παίζουμε μπάλα και στα διαλείμματα· κάποιοι το κάνουν, αλλά οι πιο πολλοί είναι αποστασιοποιημένοι».* Ένας μαθητής ολοκλήρωσε τη συζήτηση κάνοντάς ένα παραλληλισμό του σχολείου με μία επιχείρηση: *«Όταν δύο άνθρωποι δουλεύουν σε μία τράπεζα, μπορεί να είναι φίλοι εκτός αυτής, αλλά εντός του χώρου εργασίας να μη μιλάνε καν. Έτσι γίνεται και στο σχολείο· η εκδρομή είναι εκτός της δουλειάς των καθηγητών, γι' αυτό και μας μιλάνε τόσο πολύ εκεί».*

Όσον αφορά στο κλίμα εμπιστοσύνης που προσφέρει το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου στους μαθητές, ώστε να μπορούν οι δεύτεροι να εκφράσουν κάποιο προσωπικό (οικογενειακό) πρόβλημα χωρίς ενδοιασμούς, καταλάβαμε ότι αυτό γίνεται σε σπάνιες περιπτώσεις και σε *«λίγους, συζητήσιμους, προσιτούς και λογικούς»* καθηγητές, όπως τους χαρακτήρισαν τα παιδιά, που θεωρούνται αξιόπιστοι και δεν κάνουν μεταφορά της συζήτησης στο σύλλογο των διδασκόντων και στους γονείς τους.

Αναφορικά με τις στιλιστικές επιλογές των καθηγητών, μία μαθήτρια επεσήμανε χαρακτηριστικά ότι *«δεν πρέπει να κρίνουμε τον κάθε άνθρωπο από την εξωτερική του εμφάνιση, αλλά από τον χαρακτήρα του. Πολλές φορές, κάποιος μπορεί να μην έχει καλό ντύσιμο, αλλά να κάνει πολύ ωραίο μάθημα. Η σεμνότητα στην ενδυμασία παίζει σημαντικό ρόλο και καταλαβαίνουμε εάν ένας άντρας καθηγητής είναι αυστηρός και τυπικός από το πουκάμισο που φοράει».* Ενώ ένας μαθητής απάντησε λέγοντας ότι *«όλοι κρινόμαστε από την εξωτερική μας εμφάνιση γιατί είναι το πρώτο πράγματα που βλέπουμε όταν συναντάμε κάποιον· είναι η πρώτη εντύπωση που αποκομίζουμε».*

Επιπλέον, αναφορικά με την ειδικότητα των καθηγητών, τα παιδιά είπαν ομόφωνα ότι δεν διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο στη σχέση τους και με την ηλικία του διδάσκοντος, ότι δεν είναι θέμα καταλυτικής σημασίας για τη διαμόρφωση καλής ή κακής σχέσης μεταξύ τους. Τέλος, μια καίρια ερώτηση, η οποία συζητήθηκε για 8-10 λεπτά και προσέφερε στα παιδιά την δυνατότητα να προβληματιστούν ιδιαίτερα επί του ζητήματος, αφορούσε στις πεποιθήσεις τους για τον ιδανικό καθηγητή, τι χαρακτηριστικά έχει αυτός. Για να απαντήσουν κατάλληλα παροτρύνθηκαν να μπουν στη θέση του.

Η πλευρά των Εκπαιδευτικών

Αφού ολοκληρώθηκε η συζήτηση με τους μαθητές, σειρά είχαν μερικοί από τους καθηγητές της εν λόγω εκπαιδευτικής μονάδας. Αρχικά, μιλήσαμε με τη χημικό, η οποία θεωρεί ότι έχει καλή σχέση με τους μαθητές της, αφού επιδιώκει να προσέχουν όλοι στο μάθημα και είναι «υπέρ της άσκησης του μυαλού», όπως μας είπε. Πιστεύει ότι οι γνώσεις που αντλούν οι μαθητές από το σχολείο, μπορεί να μην χρειαστούν στην πορεία της ζωής τους, αλλά είναι χρήσιμο να επιμορφώνονται στις διάφορες επιστήμες. Είναι αναπληρώτρια στο σχολείο, οπότε δε συνοδεύει στις εκδρομές. Τέλος, ανέφερε χαρακτηριστικά ότι *«οι εκδρομές είναι μία αφορμή να έρθουν οι μαθητές πιο κοντά με εμάς. Αναφορικά με τις σχέσεις που καλλιεργούνται, οφείλω να ομολογήσω ότι παίζει ρόλο ο τρόπος που θα προσεγγίσεις το κάθε παιδί. Εμείς, ως Έλληνες, έχουμε μία ιδιόμορφη νοοτροπία σε πολλά ζητήματα, γι' αυτό χρειάζεται πολλές φορές να κάνουμε και αυτοκριτική στη δουλειά μας».*

Στη συνέχεια, ακολούθησε ένας εκτενής διάλογος με την κοινωνιολόγο του σχολείου, η οποία έχει έρθει τα τελευταία χρόνια στο συγκρότημα της Γκράβας και εκπλήσσεται θετικά με όσα βιώνει. Σε αντίθεση με ένα σχολείο στα εύπορα προάστια που δούλευε, συνειδητοποίησε ότι τα παιδιά στο κέντρο της Αθήνας είναι πιο φιλότιμα και προσιτά. «*Υπάρχει διαφοροποίηση στη συμπεριφορά των μαθητών στις τρείς τάξεις του λυκείου διότι τα παιδιά βρίσκονται στην εφηβεία και κάθε γενιά έχει τις δικές της ιδιαιτερότητες. Αξιοσημείωτη είναι η πίεση που δεχόμαστε από το Υπουργείο Παιδείας αναφορικά με την διδακτέα ύλη, το νέο σύστημα των εξετάσεων, τα νέα βιβλία του λυκείου· εμείς, οι καθηγητές, είμαστε ακριβώς στο κέντρο όλων σαν μαξιλαράκι του μποξ.»*, είπε χαρακτηριστικά η εκπαιδευτικός. Κι ενώ συνόδευε παλιά στις εκδρομές, πλέον δεν το κάνει διότι δεν παρέχεται η δέουσα ασφάλιση από του Υπουργείο Παιδείας σε περίπτωση κινδύνου. Τα μαθήματα που διδάσκει, προσφέρονται για περαιτέρω συζητήσεις με τους μαθητές, οπότε έχει την δυνατότητα να τους γνωρίζει μέσω αυτών. Όσον αφορά στη βαθμολογία, θεωρεί ότι οι βαθμοί δεν ανταποκρίνεται εν γένει στην πραγματικότητα και καλύτερο θα ήταν να υπάρχει μία περιγραφική αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή. Τέλος, αναφέρθηκε στην κατάσταση που επικρατεί στην εν λόγω εκπαιδευτική μονάδα ένεκα της οικονομικής κρίσης λέγοντας χαρακτηριστικά ότι *«υπάρχουν παιδιά που έρχονται στο σχολείο για να θερμανθούν. Αρκετοί μαθητές προέρχονται από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος και παρατηρούνται πολλά κρούσματα υποσιτισμού παιδιών. Ακόμη, πολλοί γονείς δουλεύουν εκτός του νομού και δεν μπορούμε να έχουμε τη δέουσα επαφή. Γι' αυτό δεν έχουμε αντιμετωπίσει ρατσιστικά προβλήματα και επικρατεί κλίμα αλληλεγγύης, αγάπης, σεβασμού στη διαφορετικότητα.»*

Η καθηγήτρια των Αγγλικών τόνισε την αξία του διαλόγου και της επικοινωνίας εντός της σχολικής αίθουσας για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία. Κι ενώ το μάθημα δεν είναι πρωτεύον και τα παιδιά συνήθως το απαξιώνουν, βρήκε τρόπο να προσεγγίσει 16 μαθητές της Β' Λυκείου μέσω της συμμετοχής σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα. «Δούλεψαν πολύ στο σπίτι, επικοινωνούσαμε μέσω τηλεφώνου ή email κι έτσι είμαι σε θέση να γνωρίζω τις δεξιότητες, τις γνώσεις, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα καθενός από τα παιδιά που συνεργάστηκα όλο το τετράμηνο. Πήγαμε μαζί πολυήμερη εκδρομή γιατί αγαπάω τους μαθητές και θέλω να είμαι δίπλα τους· είναι παιδιά από δημόσιο σχολείο του κέντρου της Αθήνας και φαίνεται ότι αγωνίζονται καθημερινά για κάτι καλύτερο.», μας ανέφερε επακριβώς η καθηγήτρια. Σειρά είχαν δύο φιλόλογοι που μας ανέλυσαν ο καθένας ξεχωριστά το πώς βιώνει την καθημερινότητά του τα τελευταία χρόνια στην εν λόγω σχολική μονάδα –και οι δύο είναι μόνιμοι καθηγητές και εργάζονται πολλά χρόνια εκεί. «Προσπαθώ να είμαι καλή, φιλική, αλλά να μην χάνω το ρόλο μου. Θα ήθελα να αποκτήσω σχέσεις με τους μαθητές μου, αλλά βλέπω ότι όσο περνάνε τα χρόνια, οι ίδιοι δεν ενδιαφέρονται. Ειδικά στην Γ' τάξη μας αντιμετωπίζουν εντελώς απαξιωτικά και

διεκπαιρεωτικά. Θεωρώ ότι σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν η ζήλεια που υπάρχει μεταξύ τους , η ηλικία – η εφηβεία , ο ανταγωνισμός που εμφανίζεται σε μεγάλο βαθμό και το ερωτικό στοιχείο.», συνεχίζει λέγοντας «Δεν με νοιάζει να τους μάθω τα ρήματα στη γραμματική - με ενδιαφέρει να μπορούν να συζητάνε· μου αρέσει ένα φτιάχνω ανθρώπους! Κι όσον αφορά στο θέμα των βαθμών, δεν θέλω να έχω ενοχές – βάζω βαθμούς!» Η συγκεκριμένη καθηγήτρια ολοκληρώνει τα λεγόμενά της με το θέμα των εκδρομών, μια και είναι συνοδός σε αυτές πάντα, αναφέροντας ότι «η συμπεριφορά μου είναι ίδια εντός και εκτός της εκπαιδευτικής μονάδας, οπότε δεν παρατηρώ αλλαγές και στον τρόπο που συμπεριφέρονται σε εμένα.

Ο δεύτερος φιλόλογος, που είχε στο γραφείο του φωτογραφίες από προσωπικές-οικογενειακές του στιγμές, εικόνες της θρησκείας, φωτογραφίες από την αθλητική ομάδα του, εικόνες από τα πολιτικά «πιστεύω» του, παραλλήλισε τη σχέση μαθητή – καθηγητή με τη γονική. Μας είπε ότι έχει ως στόχο να κερδίζει την εμπιστοσύνη των μαθητών του και προσπαθεί καθημερινά να συνδέει την ύλη του μαθήματος με την κοινωνική πραγματικότητα. Θεωρεί ότι *«η έγχρωμη κιμωλία είναι το πιο καλό παιδαγωγικό εργαλείο»* και μας αναφέρει χαρακτηριστικά στιγμές από τη διδασκαλία του*: «Στην Ιστορία θα χρησιμοποιήσω το χάρτη για να δείξω το τόπο διεξαγωγής κάποιου γεγονότος, εν συνεχεία θα γράψω στο μαυροπίνακα το ερώτημα με την κίτρινη κιμωλία και θα απαντήσω γραπτώς σε αυτό με την πράσινη. Θα σκουπιστώ πάνω μου και θα πάω παρακάτω· έτσι απολαμβάνω τη διδασκαλία μου!»* Όσον αφορά σε περιστατικά ενδοσχολικής βίας ή/και ρατσισμού, σημειώνει ότι δε έχει βιώσει κάτι αξιοσημείωτο ως εκπαιδευτικός στην εν λόγω μονάδα. Τέλος, ολοκληρώνει το λόγο του με το θέμα των εκδρομών, όπου είναι συνοδός και θεωρεί ότι εκεί συνεχίζει το εκπαιδευτικό έργο του. Πιστεύει ότι το σχολείο που διδάσκει επί σειρά ετών είναι ιδιαίτερα παιδοκεντρικό και «αγκαλιάζει» τον κάθε μαθητή με τις ιδιαιτερότητές του.

Η υποδιευθύντρια του σχολείου, η καθηγήτρια της πληροφορικής, μας δέχθηκε στο γραφείο της για λίγα λεπτά, αναφέροντας εν τάχει: *«χρησιμοποιώ το εργαστήριο με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές για τις ανάγκες των μαθημάτων που διδάσκω. Γενικότερα, σε όλα τα θέματα – απουσίες και βαθμολογία- , είμαστε πιο αυστηροί, με τους μαθητές της Α' και Β' τάξης, ενώ με τα παιδιά της Γ' λυκείου είμαστε πιο ελαστικοί και προσπαθούμε να τα στηρίξουμε για τις εξετάσεις. Αν παρατηρήσουμε κάποιο ανησυχητικό περιστατικό, κάνουμε συζήτηση κατ' ιδίαν με το μαθητή. Προσπαθούμε να προλαμβάνουμε άσχημες καταστάσεις, μέσω του διαλόγου εντός της σχολικής τάξης. Εγώ, ως υποδιευθύντρια, δεν συνοδεύω στις εκδρομές και λόγω των μαθημάτων που διδάσκω, δεν δημιουργώ ιδιαίτερες σχέσεις με τα παιδιά.»*

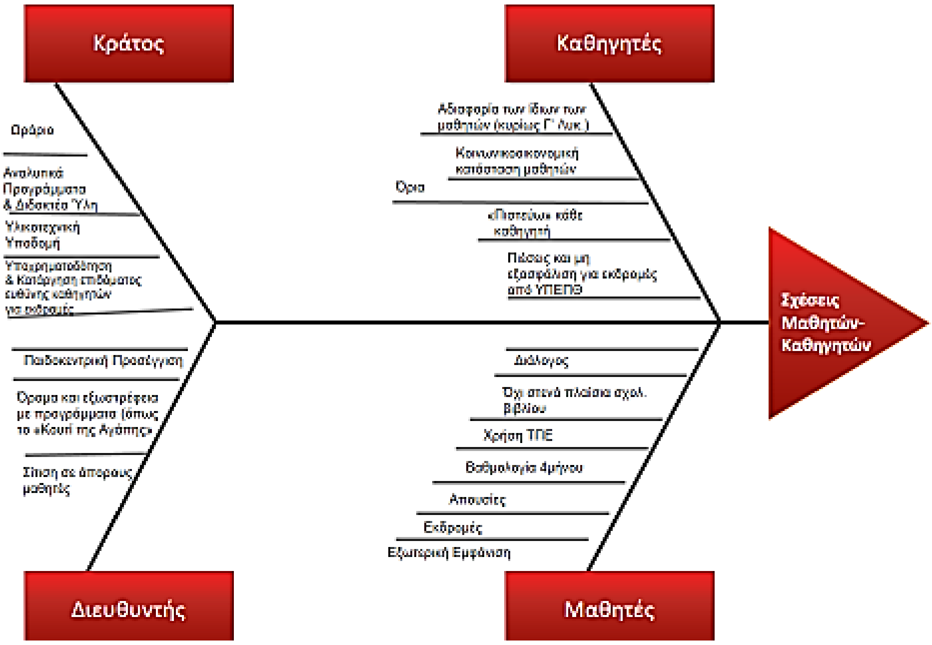
Η πλευρά του διευθυντή

Για το τέλος αφήσαμε το διευθυντή του σχολείου, ο οποίος είναι μαθηματικός και ανέφερε εξαρχής ότι δεν χρησιμοποιεί εποπτικά μέσα στη διδασκαλία του, μια και δεν διδάσκει πολλές ώρες. Γι' αυτό, δεν γνωρίζει τη συμπεριφορά όλων των μαθητών εντός της σχολικής αίθουσας και δεν έχει τη σχέση που αναπτύσσουν οι καθηγητές με αυτούς. Παρ' όλα ταύτα, προσπαθεί να είναι δίπλα στα παιδιά και στα προβλήματά τους, να παρέχει σίτιση σε οικογένειες χαμηλού εισοδήματος μέσω συνεργασιών με ιδρύματα, να είναι σαν εξωγενές μέλος της οικογένειάς τους, να παρέχει συμβουλές για κάθε ζήτημα. Τέλος, διοργανώνει συχνά ημερίδες για φλέγοντα ζητήματα, όπως τα ναρκωτικά, το κάπνισμα, η βία, ο ρατσισμός, ώστε να ενημερώνονται έγκαιρα και έγκυρα οι έφηβοι.

Συμπεράσματα

Παρακάτω παρουσιάζεται η αποτύπωση των συμπερασμάτων αυτής της έρευνας μέσω της χρήσης του διαγράμματος αιτίου – αποτελέσματος σε συνδυασμό με τα βασικά κριτήρια του EFQM. Τα κριτήρια δηλαδή που αφορούν την Ηγεσία, τη Στρατηγική το Ανθρώπινο Δυναμικό, τους μαθητές (πελάτες) και το Κράτος που χαράσσει πολιτική – στρατηγική και αποτελεί και βασικό συνεργάτη και χορηγό της εκπαιδευτικής μονάδας. Έτσι το διάγραμμα αιτίου αποτελέσματος στο σχήμα 3 περικλείει τη συνοπτική εικόνα των αποτελεσμάτων της έρευνάς που πραγματοποιήθηκε.

Σχήμα 7. Διάγραμμα Αιτίου – Αποτελέσματος μετά την έρευνα



Ο εκπαιδευτικός καλείται να κερδίζει την εμπιστοσύνη των μαθητών του με τη συμπεριφορά, την πνευματική και παιδαγωγική του πανοπλία. Χρειάζεται να αγαπά τη δουλειά του και πολύ περισσότερο τα παιδιά. Η αγάπη όμως αυτή πρέπει να είναι παιδαγωγική, μετρημένη, ειλικρινής και πηγαία. Οι μαθητές που δέχονται την ευεργετική επίδραση της αγάπης του καθηγητή τους, μπορούν να πετύχουν πολλά: να βελτιώσουν την απόδοση τους, να είναι πειθαρχικοί και υπάκουοι, να έχουν σεβασμό, να κοινωνικοποιηθούν ευκολότερα, να είναι συνεργάσιμοι.Επίσης, είναι χρήσιμο να εξασφαλίζει πνεύμα συνεργασίας και σωστής επικοινωνίαςμε τους μαθητές μέσα στην τάξη και στο σχολείο γενικότερα. Με το πνεύμα αυτό οεκπαιδευτικός μπορεί να γνωρίσει την ψυχική ιδιομορφία των μαθητών, να εκριζώσεικάθε κακή και αρνητική καταβολή τους, να τους εξοπλίσει με τις αρετές της εργατικότητας και της αυτοβελτίωσης, να καλλιεργήσει διάφορες ψυχικές και ηθικέςδυνάμεις , όπως την υπομονή, την επιμονή, τον ενθουσιασμό, το θάρρος, την αισιοδοξία (Μπρίνια, 2008α;Ghani&Pourrajab, 2014).

Τέλος, «ψυχή» και ανώτατο όργανο διοίκησης της εκπαιδευτικής μονάδας είναι ο διευθυντής και τις περισσότερες φορές η επιτυχία της εξαρτάται απ' αυτόν και από τον τρόπο που ασκεί τα καθήκοντά του. Είναι ο άνθρωπος που έχει κληθεί να διατηρεί την ισορροπία ανάμεσα σε όλα τα άτομα, που απαρτίζουν το σχολικό οργανισμό ενώ ταυτόχρονα δέχεται εσωτερικές και εξωτερικές πιέσεις. Οφείλει να ενώσει τον κόσμο του σχολείου με την κοινωνία, αντιμετωπίζοντας τις προκλήσεις της εποχής, που απαιτούν ευελιξία, προσαρμοστικότητα στις αλλαγές και δημιουργικότητα στην καινούρια γνώση, ενταγμένη στο πλαίσιο της κοινωνίας της πληροφορίας. Από τα παραπάνω συνάγεται ότι ο ρόλος του διευθυντή, του οποίου η επιτυχία ή ηαποτυχία κρίνεται από την επίτευξη των

παραπάνω στόχων, καθίσταται, ιδιαίτερα,σύνθετος και καθορίζεται από πρακτικές και μεθόδους, που ανήκουν στο χώρο τουmanagement ενώ η δράση του βασίζεται στην εκπαιδευτική νομοθεσία (Μπρίνια,2008β).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο καλός διευθυντής είναι αυτός που με τα απαραίτητα τυπικά προσόντα και τις πράξεις του και τις πρωτοβουλίες του καταφέρνει να εμπνέει, να μεταδίδει όραμα και στόχους και να κάνει τους άλλους, εκπαιδευτικούς και μαθητές, να τον ακολουθούν εθελοντικά και πρόθυμα. Είναι ο δάσκαλος, που αγαπάει τα παιδιά και που ανεξάρτητα από την οργάνωση και το ιεραρχικό επίπεδο, που βρίσκεται, καταφέρνει εξαιρετικά αποτελέσματα με τη βοήθεια των συνεργατών του, αξιοποιώντας τις δυνατότητες του καθενός. Ο σωστός διευθυντής, είναι ο «manager» της εκπαίδευσης και αναλαμβάνει δράση με κύριους στόχους τη καλλιέργεια μιας ανθρωπιστικής παιδείας και τη διδασκαλία των νέων. Επίσης, για το υπό εξέταση σχολείο παρατηρήθηκε πως έχει ένα πολύ «παιδοκεντρικό» άξονα γύρω από τον οποίο βασίζει κάθε του δράση· διαμορφώνεται από το διευθυντή του σχολείου και διαχέεται προς τα κάτω. Δηλαδή, ακόμη και οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζονται στο κλίμα αυτό και λειτουργούν υπό αυτό το πρίσμα. Ωστόσο, το παιδοκεντρικό κλίμα δεν φτάνει στους ίδιους τους μαθητές της μονάδας. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα ένιωθαν ιδιαίτερα περιορισμένοι και τα πλαίσια ελευθερίας τους στο σχολεία ήταν μικρά σε σχέση με αυτά που θα ήθελαν οι ίδιοι.

Δεν είναι τυχαία η αναφορά στον παράγοντα «κράτος» που αφέθηκε για το τέλος της ανάλυσης. Ο ρόλος του είναι καίριος γιατί δεν χρηματοδοτεί απλά τη λειτουργία, της σχολικής μονάδας αλλά καθορίζει τις πολιτικές λειτουργίας της σε πολλά επίπεδα. Συνεπώς το κράτος αποτελεί με τον τρόπο που διαχειρίζεται τη σχολική μονάδα ταυτόχρονα παράγοντα που επηρεάζει τη λειτουργία του αλλά και λύση του προβλήματος εφόσον αλλάξει τον τρόπο που οργανώνει τη δομή της σχολικής εκπαίδευσης. Κρατικοί μηχανισμοί, άλλωστε, διαμορφώνουν και το πρόγραμμα σπουδών, τα αναλυτικά πρόγραμμα, το ωρολόγιο πρόγραμμα και ό,τι σχετίζεται με τη νομικοφανή λειτουργία του σχολείου. Τέλος, συνδράμουν στην υλικοτεχνική υποδομή με τη διαμόρφωση των σχολικών αιθουσών και την παροχή Η/Υ και βιντεοπροβολέων. Συνεπώς, επηρεάζει εξωγενώς το δίπολο μαθητών – εκπαιδευτικών.

Το σχολείο, επομένως, είναι ένας ζωντανός οργανισμός εφόσον αλληλεπιδρά με τους
μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, την κοινωνία, τους γονείς· ένα σύστημα συνεχώνροών που διαμορφώνει μεταξύ άλλων τις σχέσεις που αναπτύσσονται στους κόλπουςτου και μεριμνά για την ολόπλευρη διαμόρφωση του τελικού του προϊόντος. Αυτό δεν είναι άλλο από το μαθητή που κατά τη μαθησιακή διαδικασία δεν βελτιώνει μόνο το γνωστικό του οπλοστάσιο, αλλά ολοκληρώνεται και ως προσωπικότητα.

Η συμβολή, επομένως, αυτής της έρευνας έγκειται στην καταγραφή της άποψης των μαθητών ως συμμετεχόντων (stakeholders) στην τάξη διδασκαλίας. Η άποψή τους λειτουργεί επικουρικά, εφόσον κατά το ήμισυ οι ίδιοι συνδράμουν στην ισορροπημένη ανάπτυξη της διπολικής σχέσης εκπαιδευτικών – μαθητών, και θα πρέπει να τη λαμβάνουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί ώστε να προσαρμοστούν στους μαθητές τους. Άλλωστε, η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να προετοιμάζεται από τον εκπαιδευτικό, έχει όμως αποδέκτη το μαθητή, του οποίου η γνώμη μετρά εξίσου. Εκεί, ακριβώς, δίνει η εργασία αυτή μια προστιθέμενη αξία στη βιβλιογραφία· στην καταγραφή των απόψεων όλων των συμβαλλόμενων μελών της μαθησιακής διαδικασίας. Ωστόσο, προοδευτικά η έρευνα θα μπορούσε να βελτιωθεί με τη χρήση ενός μεγαλύτερου δείγματος μαθητών, με τον εμπλουτισμό των μεθοδολογικών εργαλείων και των παραγόντων που εξετάστηκαν.

Αναφορές

Anastasiadou, S. D., &Zirinoglou, P. A. (2014). Reliability Testing of EFQM Scale: The Case of Greek Secondary Teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *143*, 990-994.
Arcaro, J. (1995). *Quality in education: An implementation handbook*. CRC Press.
EFQM. (2003). The fundamental concepts of Excellence. Available from: www.efqm.com/uploads. ΗμερομηνίαΠροσπέλασης 01.05.2015
Ghani, M. F. B. A., &Pourrajab, M. (2014). Sustainable education through implementation of Total Quality Management. *Global Business and Economics Research Journal*, *3*(12), 42-52.
Mahmood, H. K., Hashmi, M. S., Shoaib, M., Danish, R., & Abbas, J. (2014). Impact of TQM Practices on Motivation of Teachers in Secondary Schools Empirical Evidence from Pakistan.
Sallis, E. (2014). Total quality management in education. Routledge.
ΕπίσημοςιστοχώροςτουΟργανισμούEFQM: www.efqm.org. Ημερομηνία προσπέλασης 01.05.2015
Ελληνική Εταιρία Διοικήσεως Επιχειρήσεων (ΕΕΔΕ): http://goo.gl/0TwHpz. Ημερομηνία Προσπέλασης: 05.05.2015
Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.
Μπλάνας, Γ. (2003). *Διοίκηση ολικής ποιότητας: Δίκτυα ανθρώπινου δυναμικού και πληροφορικών συστημάτων*. Αθήνα: Πατάκη
Μπρίνια, Β. (2008α). *Management& Συναισθηματική Νοημοσύνη.* Αθήνα: Σταμούλης.
Μπρίνια, Β. (2008β). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.

Στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών απέναντι στο μάθημα «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα» της Α' Γυμνασίου

Σακέλλη Δέσποινα Μ.
Υπ. Διδάκτωρ, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
despina_sakelli@yahoo.gr

Μπερσίμης Φραγκίσκος Γ.
Υπ. Διδάκτωρ, Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεματικής, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
fbersim@hua.gr

Περίληψη

Η συμβολή του μαθήματος της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στην παροχή ανθρωπιστικής παιδείας στους νέους αποτέλεσε την αφετηρία μελέτης της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στην Α' Γυμνασίου. Κατά την πρώτη φάση της μελέτης εντοπίστηκαν σημεία αναντιστοιχίας του σχολικού εγχειριδίου με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και κρίθηκε απαραίτητη η διερεύνηση της στάσης των μαθητών και των εκπαιδευτικών απέναντι στο σχολικό εγχειρίδιο και στο μάθημα συνολικά, ώστε να δοθεί η δυνατότητα να εξάγουμε συμπεράσματα και να διαμορφώσουμε μια πρόταση με στόχο την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μέρος των αρχικών ενδεικτικών αποτελεσμάτων της έρευνας που πραγματοποιήθηκε και τα οποία επιβεβαιώνουν σε κάποιο βαθμό τα ευρήματα από τη μελέτη σχετικά με την αντιστοιχία ανάμεσα στο ΑΠΣ και το σχολικό εγχειρίδιο του εν λόγω μαθήματος. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα αποτελέσουν τη βάση για τη διαμόρφωση εναλλακτικής πρότασης με στόχο την αναβάθμιση του τρόπου διδασκαλίας του μαθήματος.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικό Εγχειρίδιο, Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, Μαθητής, Εκπαιδευτικός.

Εισαγωγή

Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών έχει συνδεθεί στη χώρα μας με ένα πρόβλημα, το οποίο κατά καιρούς υπήρξε ιδεολογικά και συναισθηματικά φορτισμένο. Ουσιαστικά το πρόβλημα επικεντρωνόταν ανέκαθεν στο αν θα γίνεται η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από πρωτότυπο κείμενο ή από μετάφραση αυτού. Στο παρελθόν το πρόβλημα αυτό διατυπώθηκε έντονα και αποτέλεσε έναν από τους σημαντικότερους μοχλούς των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών (Βρεττός, 1988: 54-55). Σύμφωνα με τα αρχεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου από τον Σεπτέμβριο του 1992 «εισήχθη, ύστερα από πειραματική εφαρμογή σε 180 σχολεία, η διδασκαλία των παλαιότερων μορφών της ελληνικής γλώσσας (Η ελληνική γλώσσα μέσα από αρχαία, βυζαντινά και λόγια κείμενα) στο Γυμνάσιο (Π. Δ/γμα 451/93)» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010: 56). Έκτοτε ο μαθητής με την είσοδό του στο Γυμνάσιο έρχεται σε πρώτη επαφή με παλαιότερες μορφές της ελληνικής γλώσσας, ενώ παράλληλα διδάσκεται και το μάθημα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας από μετάφραση. Σήμερα, η διδασκαλία του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας βασίζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) και στο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) του 2003 και μέσω αυτών εκφράζεται η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που πραγματοποιήθηκε στη χώρα μας μαζί με τη συγγραφή νέων διδακτικών εγχειριδίων για όλα τα γνωστικά αντικείμενα της 9χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Φουντοπούλου, 2010: 18-19). Συγκεκριμένα, όσον αφορά στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας από το πρωτότυπο, η νέα πραγματικότητα

διαμορφώθηκε με τη σύνταξη νέων σχολικών εγχειριδίων, των οποίων η δομή είναι διαφορετική από τα προηγούμενα και τη σύνταξη νέων βιβλίων για τον εκπαιδευτικό, όπου δίνονται συγκεκριμένες διδακτικές προτάσεις για τη διεξαγωγή του μαθήματος. Επισημαίνεται ότι στην Πανελλαδική Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για τα παλαιά σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο πριν την κυκλοφορία των νέων εγχειριδίων (http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos12/glavas.pdf) οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές κατά μεγάλο ποσοστό τέθηκαν υπέρ της αντικατάστασης των τότε εγχειριδίων. Η επισήμανση αυτή αποτέλεσε για εμάς το κίνητρο της ενασχόλησής μας με τη μεθοδολογία της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από πρωτότυπο στην Α' Γυμνασίου λαμβάνοντας υπόψη τα βιβλιογραφικά κενά που εντοπίστηκαν σε επίπεδο έρευνας στην περιοχή αυτή αναφορικά με τα παρόντα σχολικά εγχειρίδια.

Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού σχετικά με τη διδασκαλία του εν λόγω μαθήματος εγείρονται ερωτήματα, όπως:

Α. Κατά τη διδασκαλία του μαθήματος «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα» της Α' Γυμνασίου επιτυγχάνονται οι γενικοί σκοποί και οι ειδικοί στόχοι, όπως αυτοί διατυπώνονται και καθορίζονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα; Ανταποκρίνεται το σχολικό εγχειρίδιο σε αυτά που προβλέπει το ΑΠΣ, όσον αφορά στις αρχές οργάνωσης και μεθοδολογίας διδασκαλίας και στις προδιαγραφές που θέτει το ΑΠΣ;

Β. Πώς επιδρά το μάθημα και το σχολικό εγχειρίδιο «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα» της Α' Γυμνασίου στον μαθητή και στον εκπαιδευτικό;

Η προσπάθεια θεωρητικής και εμπειρικής αναζήτησης συγκεκριμένων απαντήσεων στα πιο πάνω ερωτήματα απετέλεσε τη βάση διεξαγωγής της υπό εκπόνηση διδακτορικής διατριβής με θέμα «Μεθοδολογία διδασκαλίας της πρώτης προσέγγισης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Μία πρόταση για το μάθημα «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα» της Α' Γυμνασίου» στο τμήμα Φ.Π.Ψ. του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών με επιβλέπουσα καθηγήτρια την κυρία Φουντοπούλου Μαρίζα. Τα πρώτα ενδεικτικά αποτελέσματα της δειγματοληπτικής έρευνας παρουσιάζονται στην παρούσα εισήγηση. Η διδακτορική αυτή διατριβή φιλοδοξεί να δώσει απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα. Ειδικότερα:

1. Αρχικά, στόχος είναι να εξεταστεί η αποτελεσματικότητα και η λειτουργικότητα του υπάρχοντος σχολικού βιβλίου «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα» της Α' Γυμνασίου.

2. Στη συνέχεια να ερευνηθούν και να επισημανθούν οι τυχόν αδυναμίες και δυσλειτουργίες του.

3. Να διατυπωθεί μια ολοκληρωμένη και τεκμηριωμένη εναλλακτική πρόταση σχετικά με τα περιεχόμενα διδασκαλίας και τη δομή του σχολικού εγχειριδίου του μαθήματος, η οποία θα καλύπτει τις ανάγκες του μαθητή της Α' Γυμνασίου και του εκπαιδευτικού και θα συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας.

4. Τέλος, μετά την διατύπωση και την ολοκλήρωση της πρότασης και την διερεύνηση και αξιολόγηση της λειτουργικότητάς της, στόχος είναι η ένταξη των προτάσεων στην καθημερινή σχολική πρακτική.

5. Ο απώτερος σκοπός της μελέτης, με βάση τις πιο πάνω διαπιστώσεις, θα είναι τελικά η διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης πρότασης σχετικά με τη βελτίωση –αν και όπουαυτή κρίνεται αναγκαία- του σχολικού εγχειριδίου για το μάθημα «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα» της Α' Γυμνασίου, ώστε αυτό να αποτελέσει ένα ελκυστικό και λειτουργικό εργαλείο τόσο για το μαθητή όσο και για τον εκπαιδευτικό, συμβάλλοντας έτσι στην αναβάθμιση του τρόπου διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στην Α' Γυμνασίου

και στην δημιουργία μιας γόνιμης και ουσιαστικής σχέσης του μαθητή με τα αρχαία ελληνικά.

Μεθοδολογία και οργάνωση της έρευνας

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας (μετάφραση/πρωτότυπο) ο κύριος σκοπός διδασκαλίας του μαθήματος είναι ανθρωπογνωστικός και αρχαιογνωστικός και συντελείται με τη βαθύτερη κατανόηση και ερμηνεία των κειμένων, μέσα από την παράλληλη μελέτη της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, με τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας (πρωτότυπο) επιδιώκεται οι μαθητές(ΦΕΚ303, 2003: 3811-3812):

1.Να αντιληφθούν τη διαχρονική συνέχεια της ελληνικής γλώσσας.

2.Να εξοικειωθούν με τη δομή και την εκφραστική ιδιαιτερότητα του αρχαίου λόγου.

3.Να γνωρίσουν τα βασικά στοιχεία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο γλωσσικό, σημασιολογικό-λεξιλογικό επίπεδο.

4.Να κατανοήσουν τα φαινόμενα της γλώσσας μέσα από την παράλληλη και συνδυαστική διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού της αρχαίας ελληνικής και της νέας ελληνικής (πορεία από τη συγχρονία στη διαχρονία) όπου αυτό είναι εφικτό.

5.Να μπορούν να κατανοήσουν ένα απλό, εύληπτο και ενδιαφέρον αρχαίο κείμενο και να το αποδώσουν σε νεοελληνικό λόγο.

6.Να καλλιεργήσουν το ενδιαφέρον τους για τον αρχαιοελληνικό πολιτισμό με τη μελέτη ποικίλων σε θεματολογία κειμένων του αρχαίου ελληνικού κόσμου (π.χ. εθνικά, πολιτικά, κοινωνικά, θρησκευτικά κ.ά.).

Επιπλέον, οι προδιαγραφές που τίθενται για το βιβλίο από τα θεσμικά κείμενα εκτός των άλλων είναι οι εξής (ΦΕΚ303, 2003:3824-3825):

1.Κάθε ενότητα διαρθρώνεται κατά τρόπο που να διακρίνονται ο στόχος της, το βασικό της θέμα και η διδακτική πορεία που θα πρέπει να ακολουθηθεί κατά την επεξεργασία της.

2.Συστηματική διδασκαλία βασικών στοιχείων της Γραμματικής και του Συντακτικού, με βάση χαρακτηριστικά παραδείγματα αλλά κυρίως παραστατικά διαγράμματα και πίνακες, μερικούς ή γενικούς. Πολύ χρήσιμος κρίνεται ο συσχετισμός με τα αντίστοιχα φαινόμενα της νέας ελληνικής, όπου αυτό είναι δυνατο.

3.Το βιβλίο περιέχει πλούσιο εικαστικό υλικό από τον αρχαιοελληνικό κόσμο, καθώς και χαρακτηριστικές επιγραμματικές φράσεις, ρητά ή γνωμικά, που αισθητοποιούν το πνεύμα και το ήθος των αρχαίων Ελλήνων.

Σε πρώτη φάση κρίθηκε απαραίτητη η μελέτη του σχολικού εγχειριδίου «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα» της Α’ Γυμνασίου με κριτήριο το βαθμό ανταπόκρισής του στους στόχους και τις προδιαγραφές που τίθενται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Ύστερα από τη διεξοδική μελέτη του σχολικού εγχειριδίου «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα» της Α’ Γυμνασίου με παράλληλη διερεύνηση του αντίστοιχου βιβλίου του εκπαιδευτικού και χρησιμοποιώντας την μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, καταλήξαμε στο ότι το σχολικό εγχειρίδιο ανταποκρίνεται ως ένα βαθμό σε όσα προβλέπουν τα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ, χωρίς όμως να επιτυγχάνει την απόλυτη αντιστοιχία, καθώς σε πολλά σημεία δεν καλύπτει τα όσα ορίζονται από τα θεσμικά κείμενα. Συγκεκριμέναααναφέρονται παρακάτω κάποια από τα σημεία που εντοπίστηκε ότι αποκλίνουν(ή θα πρέπει να μελετηθούν αν αποκλίνουν) από τα όσα ορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και για τα οποία θα παρουσιαστούν και τα αντίστοιχα αποτελέσματα από τη δειγματοληπτική έρευνα που ακολούθησε:

1. Σημείο αναντιστοιχίας είναι το ότι στο βιβλίο η γνώση των γραμματικών-συντακτικών κατηγοριών της νέας ελληνικής αξιοποιείται μόνο σε κάποιες ενότητες και

στις περισσότερες από αυτές όχι με εκτενή αναφορά και παραδείγματα, αλλά με μια απλή αναφορά που παραπέμπει στα νέα ελληνικά. Μελετήθηκε αν και κατά πόσον αξιοποιείται η γνώση αυτών των κατηγοριών της νέας ελληνικής για τη διδασκαλία των αντίστοιχων της αρχαίας και παρατηρήθηκε ότι από τα 35 συνολικά κεφάλαια γραμματικής και συντακτικού που περιλαμβάνονται στο σχολικό εγχειρίδιο στα 20 από αυτά δεν αξιοποιείται η γνώση της νέας ελληνικής για τη διδασκαλία των φαινομένων της αρχαίας ελληνικής. Σε αυτά πρέπει να προστεθούν και τα 8 κεφάλαια γραμματικής και συντακτικού στα οποία γίνεται μια απλή αναφορά που παραπέμπει στα νέα ελληνικά («όπως στα νέα ελληνικά»). Πρέπει να σημειωθεί ότι η απλή αναφορά που γίνεται στα νέα ελληνικά δεν μπορεί να θεωρηθεί επί της ουσίας αξιοποίηση της γνώσης των βασικών γραμματικών και συντακτικών κατηγοριών της νέας ελληνικής. Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι ο πρώτος διδακτικός στόχος (κατανόηση της διαχρονικής συνέχειας της ελληνικής γλώσσας) δεν εξυπηρετείται και δεν διαχέεται σε όλο το βιβλίο, παρά μόνον περιστασιακά και πολλές φορές με μια απλή αναφορά: «όπως και στα νέα ελληνικά».

2. Στο σημασιολογικό επίπεδο, ενώ στο Β1 Μέρος της κάθε ενότητας του σχολικού εγχειριδίου γίνεται σαφής σύνδεση μεταξύ αρχαίας και νέας ελληνικής και δίνεται η δυνατότητα για τον σχηματισμό οικογενειών ετυμολογικά συγγενών λέξεων, στο Β2 Μέρος που ακολουθεί, στο οποίο γίνονται ετυμολογικές παρατηρήσεις, παρατηρείται ότι δεν γίνεται άμεση ετυμολογική σύνδεση της αρχαίας με τη νέα ελληνική σε καμιά ενότητα από τις 18 συνολικά ενότητες του σχολικού εγχειριδίου. Στο βιβλίο του εκπαιδευτικού σε κάποιες ενότητες προτείνεται για τη διδασκαλία του Β2 Μέρους η αναφορά σε παραδείγματα και ο συσχετισμός με λέξεις της νέας ελληνικής. Αυτό παρατηρείται στις 8 από τις συνολικά 18 ενότητες του βιβλίου του εκπαιδευτικού. Συνεπώς, μπορεί να καλύπτεται ο στόχος της γνωριμίας των μαθητών με τα βασικά στοιχεία της αρχαίας ελληνικής στο σημασιολογικό- ετυμολογικό επίπεδο, όχι όμως και ο πρώτος στόχος της κατανόησης της διαχρονικής συνέχειας της ελληνικής γλώσσας, τουλάχιστον όχι πλήρως.

3. Άλλο ένα σημείο που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι σε αντίθεση με τα όσα προβλέπει το ΑΠ σχετικά με την εικαστική και πολιτιστική στήριξη του σχολικού εγχειριδίου, το βιβλίο περιλαμβάνει έναν περιορισμένο αριθμό εικόνων, οι οποίες βρίσκονται μόνο στο Α' Μέρος της κάθε ενότητας, στοιχείο που δεν βοηθάει καθόλου στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος του μαθητή, αλλά μάλλον οδηγεί προς την αντίθετη κατεύθυνση. Εκτός των ενοτήτων 1 και 2, οι οποίες περιλαμβάνουν αρκετό εικαστικό υλικό,σε όλες τις άλλες ενότητες (3-18) το εικαστικό υλικό περιορίζεται μόνο στο Α' Μέρος της κάθε ενότητας με 1-2 εικόνες, ή ακόμη και 3 ή 4, οι οποίες συνοδεύουν το κάθε κείμενο. Συγκεκριμένα, οι εικόνες βρίσκονται στο Α' Μέρος της κάθε ενότητας, ενώ τόσο στο Β' και Γ΄ Μέρος όλων των ενοτήτων όσο και στο Επίμετρο δεν περιλαμβάνεται καθόλου εικαστικό υλικό. Συνεπώς, από τις 182 σελίδες που αποτελείται το σχολικό εγχειρίδιο, μόνον οι 35 σελίδες περιέχουν εικαστικό υλικό –δηλαδή το 19,23% του συνόλου-, ενώ οι υπόλοιπες 147 σελίδες –δηλαδή το 80,77%- δεν περιλαμβάνουν καμία εικόνα.

4. Όσον αφορά στην εξοικείωση των μαθητών με τη δομή και την εκφραστική ιδιαιτερότητα του αρχαίου λόγου και με τη δυνατότητα κατανόησης απλών, εύληπτων και ενδιαφερόντων αρχαίων κειμένων, όπως ορίζεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τα 17 κείμενα του Α' Μέρους,που περιέχονται μέσα στο σχολικό εγχειρίδιο, αποτελούν ένα στοιχείο που πρέπει να εξεταστεί ως προς τη δυσκολία τους και την ελκυστικότητά τους για τους μαθητές που έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με τα αρχαία ελληνικά. Αναμφίβολα τα γλωσσικά σχόλια που δίνονται μετά από κάθε κείμενο βοηθούν στη νοηματική απόδοση του κειμένου. Παρ' όλα αυτά μέσα από τη δειγματοληπτική έρευνα θα διαφανεί η στάση των μαθητών και των εκπαιδευτικών απέναντι στα κείμενα, καθώς η

δυσκολία κάποιων κειμένων μπορεί να αποτελέσει βασικό παράγοντα στη δημιουργία αρνητικής σχέσης με τα αρχαία ελληνικά και να αυξήσει την πιθανότητα αντιμετώπισής της από το μαθητή ως ξένης γλώσσας.Τα αποτελέσματα από τη δειγματοληπτική έρευνα είναι αυτά που θα μας δώσουν σαφέστερη απάντηση για το βαθμό δυσκολίας και το ενδιαφέρον που χαρακτηρίζει τα κείμενα.

Με βάση τα σημεία αναντιστοιχίας του σχολικού εγχειριδίου με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, τέθηκε ως στόχος η μελέτη της στάσης των μαθητών και των εκπαιδευτικών απέναντι στο εν λόγω σχολικό εγχειρίδιο και στο μάθημα συνολικά. Για το λόγο αυτό διαμορφώθηκαν δυο ερωτηματολόγια, το ένα απευθύνεται σε μαθητές της Α’ Γυμνασίου και το άλλο σε εκπαιδευτικούς-φιλολόγους που διδάσκουν το μάθημα στην Α’ Γυμνασίου και πραγματοποιήθηκε μια δειγματοληπτική έρευνα σε 25 σχολεία της Ελλάδας. Πιο συγκεκριμένα διερευνήθηκαν: α. η συνολική στάση μαθητών και διδασκόντων απέναντι στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας από το πρωτότυπο στην Α’ Γυμνασίου και β. η λειτουργικότητα των διδακτικών εγχειριδίων και της εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθόδου.

Για την εξασφάλιση της μέγιστης δυνατής αξιοπιστίας και αντιπροσωπευτικότητας, η έρευνα έγινε σε πανελλαδική κλίμακα και διεξήχθη με τη χρήση ανώνυμων ερωτηματολογίων, τα οποία συμπληρώθηκαν από μαθητές της Α’ Γυμνασίου και φιλολόγους που διδάσκουν το μάθημα στην τάξη αυτή.Η επιλογή των Γυμνασίων έγινε και από τις 13 εκπαιδευτικές περιφέρειες της χώρας με μοναδικό κριτήριο την αναλογική αντιπροσώπευση αστικών, ημιαστικών, αγροτικών και νησιωτικών περιοχών. Πρέπει να σημειωθεί ότι από τα 39 σχολεία για τα οποία μας δόθηκε έγκριση από το Υπουργείο Παιδείας ώστε να συμμετέχουν στην έρευνα, δέχθηκαν και συμμετείχαν σε αυτήν τα 25 σχολεία. Τα υπόλοιπα 14 εκ των 39 σχολείων δήλωσαν αδυναμία συμμετοχής στην έρευνα, γεγονός που επιδέχεται πολλές ερμηνείες. Συνολικά συμμετείχαν 820 μαθητές και 50 εκπαιδευτικοί.

Αποτελέσματα έρευνας

1.Όσον αφορά στη στάση τους **απέναντι στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών**:

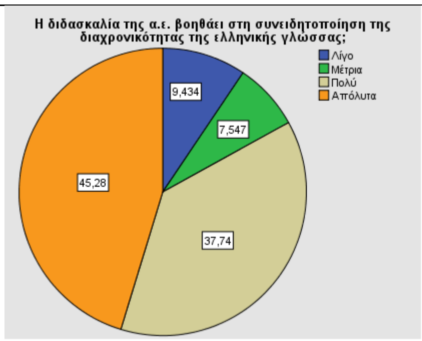
. **Οι εκπαιδευτικοί**:

Θεωρούν ότι η διδασκαλία του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών στην Α’ Γυμνασίου βοηθάει το μαθητή:

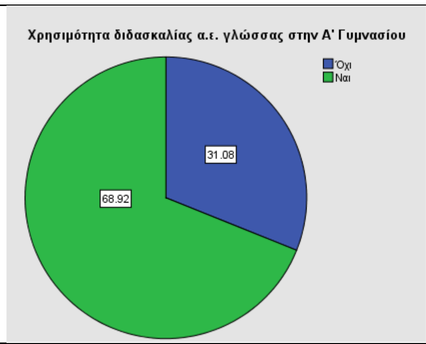
- να εμπλουτίσει το λεξιλόγιό του σε ποσοστό 63,34% (Πολύ: 56,67% και Απόλυτα: 6,67%)
- να συνειδητοποιήσει τη διαχρονικότητα της ελληνικής γλώσσας σε ποσοστό 73,33% (Πολύ: 43,33% και Απόλυτα: 30,00%) (Σχήμα 1).

.**Οι μαθητές**:

Στην ερώτηση αν θεωρούν ότι είναι χρήσιμη η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στην Α’ Γυμνασίου απάντησαν θετικά («Ναι») σε ποσοστό 68,0%. (Σχήμα 2).



Σχήμα 1



Σχήμα 2

2. Όσον αφορά στη στάση τους **απέναντι στο σχολικό εγχειρίδιο** «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα» της Α' Γυμνασίου:

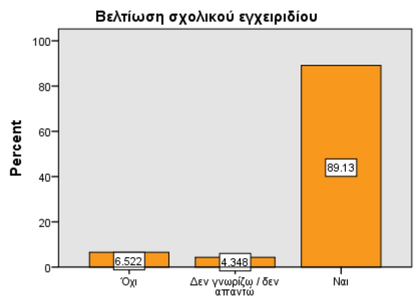
. Οι εκπαιδευτικοί:

α) σε ποσοστό 77,4% θεωρούν ότι το σχολικό εγχειρίδιο χρειάζεται βελτίωση σε κάποια σημεία του (Σχήμα 3).

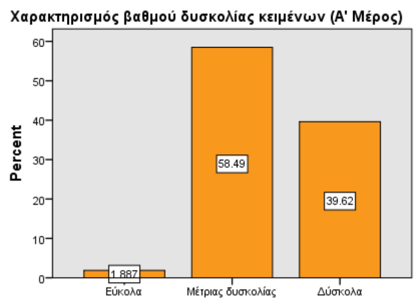
β) στην ερώτηση πώς χαρακτηρίζουν τα κείμενα-αποσπάσματα στο Α' Μέρος της κάθε ενότητας ως προς το βαθμό δυσκολίας τους αναφορικά με το επίπεδο των γνώσεων του μαθητή στην αρχαία ελληνική γλώσσα το 58,5% θεωρεί ότι είναι μέτριας δυσκολίας, το 39,6% δύσκολα, ενώ το 1,9% τα χαρακτηρίζει ως εύκολα (Σχήμα 4).

γ) σε ποσοστό 64,2% θεωρούν ότι η εμφάνιση του σχολικού εγχειριδίου δεν είναι ελκυστική για το μαθητή, ενώ το 71,7% θεωρεί ότι το εικαστικό υλικό που περιλαμβάνεται στο σχολικό εγχειρίδιο του μαθήματος είναι περιορισμένο (Σχήμα 5).

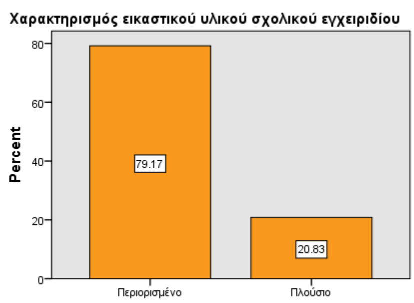
δ) στην ερώτηση αν το σχολικό βιβλίο δίνει τη δυνατότητα να διδαχθούν τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα σε συνδυασμό με τα αντίστοιχα φαινόμενα της νέας ελληνικής, το 22,6% απαντά «Λιγότερο συχνά», το 39,6% «Σπάνια» και το 7,5% «Ποτέ» (Σχήμα 6).



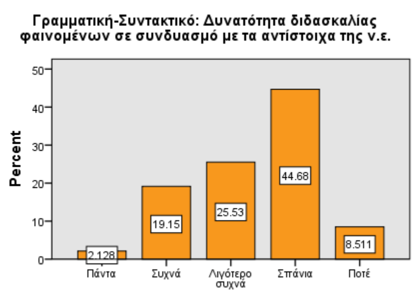
Σχήμα 3



Σχήμα 4



Σχήμα 5



Σχήμα 6

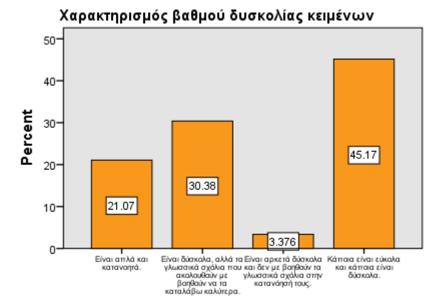
Οι μαθητές:

α) στην ερώτηση «Πώς χαρακτηρίζεις τα κείμενα-αποσπάσματα του Α’ Μέρους;» σε ποσοστό 45,2% επέλεξαν την απάντηση «Κάποια είναι εύκολα και κάποια είναι δύσκολα», ενώ το 29,9% απάντησε ότι «Είναι δύσκολα, αλλά τα γλωσσικά σχόλια που ακολουθούν με βοηθούν να τα καταλάβω καλύτερα». (Σχήμα 7)

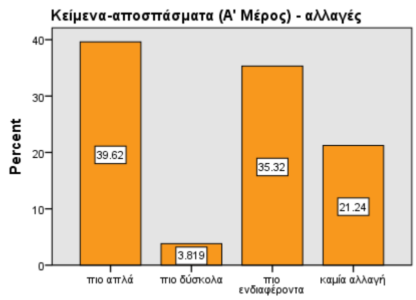
β) στην ερώτηση «Τι θα ήθελαν να αλλάξουν στα κείμενα-αποσπάσματα του Α’ μέρους των ενοτήτων» το 40% απάντησε ότι θα ήθελε να είναι πιο απλά και το 35,8% ότι θα ήθελε να είναι πιο ενδιαφέροντα. (Σχήμα 8)

γ) στην ερώτηση «τι θα ήθελαν να αλλάξουν στο εικαστικό υλικό (εικόνες, πίνακες, διαγράμματα)» το 56,6% απάντησε ότι θα ήθελε να είναι πιο πλούσιο και το 21,0% ότι θα ήθελε να είναι πιο ελκυστικό. (Σχήμα 9)

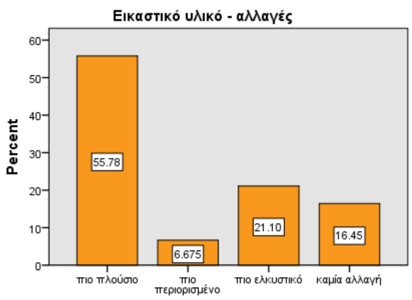
δ) στην ερώτηση τι θα άλλαζαν στα Λεξιλογικά-Ετυμολογικά του Β’ Μέρους σε ποσοστό 56,55% απάντησαν ότι θα ήθελαν να είναι πιο απλά και σε αντίστοιχη ερώτηση για τα Γραμματικά-Συντακτικά του Γ’ Μέρους απάντησαν σε ποσοστό 58,29% πάλι ότι θα ήθελαν να είναι πιο απλά. (Σχήμα 10).



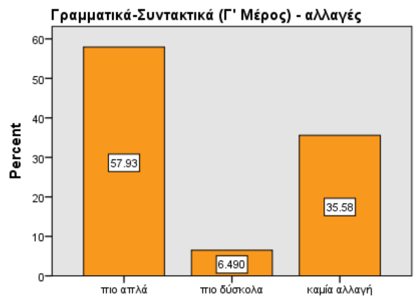
Σχήμα 7



Σχήμα 8



Σχήμα 9



Σχήμα 10

Συμπεράσματα

Από τα πρώτα ενδεικτικά αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε, προκύπτει η αναγνώριση της πολλαπλής ωφελιμότητας της συστηματικής διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στην Α’ Γυμνασίου τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι μαθητές αναγνωρίζουν την ωφελιμότητα της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στην Α’ Γυμνασίου, γεγονός που φαίνεται από το υψηλό ποσοστό θετικής απάντησης στην αντίστοιχη ερώτηση.

Αξίζει όμως να επισημανθούν τα εξής: μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι το σχολικό εγχειρίδιο χρειάζεται βελτίωση,ότι δεν είναι ελκυστική η εμφάνιση του εγχειριδίου και ότι το εικαστικό υλικό είναι περιορισμένο, ενώ δεν είναι μικρό το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρεί ότι το σχολικό εγχειρίδιο δεν δίνει σε μεγάλο

βαθμό τη δυνατότητα να διδαχθούν τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα της αρχαίας σε συσχετισμό με αυτά της νέας ελληνικής. Και από τις απαντήσεις των μαθητών, όμως, μπορούμε να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι δεν υποβοηθείται η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής μέσω του συγκεκριμένου εγχειριδίου, καθώς εκφράζεται από αρκετούς μαθητές η επιθυμία αλλαγής και επιλογής πιο απλών και ενδιαφερόντων κειμένων στο Α' μέρος των ενοτήτων, ο εμπλουτισμός του εγχειριδίου με επιπλέον εικαστικό υλικό αλλά και η επιλογή πιο απλών ασκήσεων στο Β' Μέρος (Λεξιλογικά-Ετυμολογικά) και το Γ' Μέρος (Γραμματικά-Συντακτικά). Σημειώνεται ότι τα αποτελέσματα και συμπεράσματα σχετικά με την μέθοδο και τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος ως προσδιοριστικών παραγόντων της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας του εν λόγω μαθήματος δεν παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία λόγω της μη οριστικής ολοκλήρωσης της επεξεργασίας των δεδομένων.

Τα πρώτα ενδεικτικά αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω επιβεβαιώνουν σε κάποιο βαθμό τα σημεία αναντιστοιχίας που εντοπίσαμε στο πλαίσιο της μελέτης της αντιστοιχίας του σχολικού εγχειριδίου με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και συγκεκριμένα διαφάνηκε και από την δειγματοληπτική έρευνα ότι το εικαστικό υλικό του βιβλίου θεωρείται περιορισμένο, τα κείμενα-αποσπάσματα του Α' Μέρους της κάθε ενότητας χαρακτηρίζονται ως μέτριας δυσκολίας ή δύσκολα, διατυπώνεται επίσης η άποψη ότι δεν αξιοποιούνται οι γνώσεις της νέας ελληνικής για τη διδασκαλία των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων της αρχαίας ελληνικής και τέλος, προτείνεται η επιλογή πιο απλών λεξιλογικών-ετυμολογικών και γραμματικών-συντακτικών φαινομένων στο Β' και Γ' Μέρος της κάθε ενότητας του βιβλίου του μαθητή. Όλα τα παραπάνω θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με επιφύλαξη μέχρι την ολοκλήρωση της επεξεργασίας όλων των στοιχείων της έρευνας. Σε γενικές γραμμές μπορούμε να πούμε ότι το βιβλίο «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα» της Α' Γυμνασίου ακολουθεί σε μεγάλο βαθμό την παραδοσιακή μορφή ενός εγχειριδίου. Βασίζεται αρχικά στην παρουσίαση του κειμένου μαζί με τα γλωσσικά σχόλια και τις ερμηνευτικές παρατηρήσεις και τις ερωτήσεις κατανόησης, οι οποίες σε κάποιες ενότητες μπορεί να περιλαμβάνουν και κάποιες διαθεματικού περιεχομένου δραστηριότητες και συνεχίζει με την παρουσίαση των λεξιλογικών-σημασιολογικών και γραμματικών-συντακτικών μερών, κάθε ένα από τα οποία συνοδεύεται από ασκήσεις εμπέδωσης (και όλα τα παραπάνω συνοδευόμενα από περιορισμένο εικαστικό υλικό). Για να ολοκληρώσουμε την προσέγγισή μας, το σχολικό εγχειρίδιο των αρχαίων ελληνικών, παρόλο που ακολουθεί σε γενικές γραμμές το Πρόγραμμα Σπουδών, παρουσιάζει αποκλίσεις σε κάποια σημεία, γεγονός που δημιουργεί δυσκολίες στην επίτευξη και υλοποίηση των σκοπών και των στόχων που τίθενται από τα θεσμικά κείμενα.

Ενδεικτικές προτάσεις

Αρχικά, θεωρούμε πως ο μαθητής της Α' Γυμνασίου θα πρέπει να διδαχθεί τα γλωσσικά φαινόμενα της αρχαίας σταδιακά, ξεκινώντας από αυτά που χαρακτηρίζονται από μια ευκολία προσέγγισης και γειτνιάζουν προς τα νέα ελληνικά, καθώς και στοιχεία θεμελιώδη, όπως το ρήμα εἰμί και φαινόμενα που εμφανίζονται συχνά και θα του είναι χρήσιμα για την ουσιαστική εκμάθηση της αρχαίας ελληνικής (Βοσκός, 1992: 272-280). Πιστεύουμε πως θα ήταν καλό το μάθημα να έχει ως βασικό σκοπό την εξοικείωση με την γλώσσα και όχι την κατάκτηση των φαινομένων. Λαμβάνοντας υπόψη τα σημεία που προαναφέρθηκαν από τη μελέτη για την αντιστοιχία του σχολικού εγχειριδίου με το Αναλυτικό Πρόγραμμα καθώς και τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω απότηδειγματοληπτική έρευνα σχετικά με τη στάση των μαθητών και των εκπαιδευτικών απέναντι στο σχολικό εγχειρίδιο και το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στην Α'

Γυμνασίου, μπορούμε να προχωρήσουμε στις εξής προτάσεις για τη βελτίωση του σχολικού εγχειριδίου –πάντα με την επιφύλαξη, εφόσον η επεξεργασία όλων των στοιχείων δεν έχει ολοκληρωθεί- :

Πρωτίστως, θεωρούμε ότι θα ήταν πολύ βοηθητικό για τους μαθητές της Α' Γυμνασίου να έρχονται σε επαφή με σύντομα κείμενα, απλά και κατανοητά, όπως: διάφοροι μύθοι, αστείες ιστορίες, παράδοξα, μέσω των οποίων διαφαίνεται ο καθημερινός βίος των αρχαίων στα επαγγέλματα, στην αγορά, στο σπίτι, στον πόλεμο κ.λ.π. ή ακόμη θα ήταν βοηθητική η παρουσίαση όρων και αξιωμάτων είτε μεμονωμένα είτε ενταγμένα σε κείμενα συγγραφέων από διάφορες επιστήμες, όπως ιατρική, μαθηματικά, φυσική κ.ά. Τα κείμενα αυτά μπορούν να οργανωθούν σε θεματικές ενότητες, όπου θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Παπακωνσταντίνου-Βοσκός-Θεοδωροπούλου, 1992: 263-268).

Επιπλέον, πιστεύουμε ότι είναι πολύ σημαντικό κατά τη διδασκαλία του μαθήματος να χρησιμοποιούνται εποπτικά μέσα, τα οποία παίζουν σημαντικότατο ρόλο στην προσέλκυση και διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Πρωτίστως, ως εποπτικό μέσο θεωρείται το σχολικό εγχειρίδιο. Η μορφή του, η διάταξη της ύλης, η παρουσία βοηθητικών πινάκων, διαφορετικών χρωμάτων, φωτογραφιών και παραστάσεων, καθώς και παραπομπών για φαινόμενα της γραμματικής και του συντακτικού σε αντίστοιχα κεφάλαια των βιβλίων της γραμματικής και του συντακτικού και γενικά η όλη εμφάνιση του σχολικού εγχειριδίου συμβάλλει σημαντικά στην αποτελεσματικότερη επαφή του μαθητή με την αρχαία ελληνική γλώσσα. Εκτός όμως από τη μορφή του σχολικού εγχειριδίου, συμπληρωματικά καλό θα ήταν να αναζητούνται και άλλα μέσα, όπως για παράδειγμα η αξιοποίηση των Η/Υ, η χρήση εκπαιδευτικών ταινιών, η επίσκεψη σε αρχαιολογικούς χώρους, η ανάλυση έργων αρχαίας τέχνης, η κατασκευή χαρακτηριστικών αντικειμένων του αρχαίου κόσμου κ.ά. (Γιακουμής, 1992: 83-84· Δελλασούδας, 1992: 233).

Επίσης, εξίσου σημαντικό κατά την πρώτη επαφή του μαθητή με την αρχαία ελληνική είναι η συνεχής αναφορά και ο συνεχής συσχετισμός –όπου αυτό είναι δυνατό- με τα φαινόμενα της νέας ελληνικής κατά τη διδασκαλία τόσο του λεξιλογικού-ετυμολογικού, όσο και των γραμματικών-συντακτικών φαινομένων.Είναι καλό σε κάθε στοιχείο που διδάσκεται να γίνεται παράλληλη αναφορά στις ήδη κεκτημένες γνώσεις της Νέας Ελληνικής. Η ενασχόληση με την ετυμολογία αποτελεί έναν πολύ καλό τρόπο προσέλκυσης του ενδιαφέροντος και του θαυμασμού των μαθητών, αλλά και της αποδοτικότερης εκμάθησης και κατανόησης του νέου προς διδασκαλία αντικειμένου (Βοσκός, 1992: 279 · Debut, 1979: 58-61). Υπάρχουν πολλές λέξεις που ζουν από την εποχή του Ομήρου μέχρι και σήμερα, γεγονός που αποδεικνύει ότι η γλώσσα εξελίσσεται, αλλά σε αυτή της την εξέλιξη χάνει λίγα στοιχεία, ενώ τα περισσότερα τα διατηρεί. Επίσης, καλόν είναι να γίνεται προσπάθεια ετυμολόγησης επιστημονικών όρων που οι μαθητές συναντούν σε άλλα μαθήματα και οι οποίοι έχουν αρχαία ελληνική προέλευση.

Συνοψίζοντας, το σχολικό εγχειρίδιο ενώ ακολουθεί τις προδιαγραφές που έχουν οριστεί από τα θεσμικά κείμενα, μπορούμε να πούμε ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσής του, ώστε αυτό να αποτελέσει για το μαθητή ένα πολυτροπικό εργαλείο, το οποίο εκτός από τη μεταφορά των μηνυμάτων και την προσφορά της νέας γνώσης, εκτός από την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και την αξιοποίηση του διαλόγου στη σχολική τάξη, θα επιτρέπει τη συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης, την ανακάλυψη της γνώσης, την ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας και παράλληλα θα επιδιώκει την προσέλκυση του ενδιαφέροντός του αξιοποιώντας ανάλογα το εικαστικό και πολιτιστικό υλικό. Προς την κατεύθυνση αυτή ευελπιστούμε ότι με την ολοκλήρωση της επεξεργασίας όλων των διαθέσιμων στοιχείων

της έρευνας θα είμαστε σε θέση να διαμορφώσουμε μια ολοκληρωμένη εναλλακτική πρόταση στοχεύοντας στην αναβάθμιση του τρόπου διδασκαλίας και του σχολικού εγχειριδίου και κατ' επέκταση στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στην Α' Γυμνασίου.

Αναφορές

Debut, J. (1979). «Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών» (μτφρ. Ε. Μαρίνη-Χατζηφώτη). Στο: *Νέα Παιδεία, 9*. Αθήνα.

Βοσκός, Α. (1992). «Από τη μετάφραση στο πρωτότυπο». Στο: Βοσκός, Α. – Παπακωνσταντίνου, Θ. (επιμ.). *Από τη μετάφραση στο πρωτότυπο. Συμβολή στην ανανέωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στη μέση εκπαίδευση*. Αθήνα: Καρδαμίτσας

Βρεττός, Γ. (1988). «Δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών: Μια προσπάθεια αναμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος». Στο: *Νέα Παιδεία*, *47-48*. Αθήνα.

Γιακουμής, Π. (1992). «Συν-θέσεις για τη διδακτική του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο». Στο: Βοσκός, Α. – Παπακωνσταντίνου, Θ. (επιμ.). *Από τη μετάφραση στο πρωτότυπο. Συμβολή στην ανανέωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στη μέση εκπαίδευση*. Αθήνα: Καρδαμίτσας

Γκλαβάς, Σ. &Καραγεωργίου Α.,*Πανελλαδική Έρευνα για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο.* Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos12/glavas.pdf, (τελευταία πρόσβαση στις 10/08/2015)

Δελλασούδας, Λ. (1992). «Ερευνητικός σχεδιασμός για την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας». Στο: Βοσκός, Α. – Παπακωνσταντίνου, Θ. (επιμ.). *Από τη μετάφραση στο πρωτότυπο. Συμβολή στην ανανέωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στη μέση εκπαίδευση*. Αθήνα: Καρδαμίτσας

«Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού-Γυμνασίου». Στο: ΦΕΚ 303, 13 Μαρτίου 2003.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Επισκόπηση της ιστορίας της εκπαίδευσης στο νεοελληνικό κράτος*. http://www.pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999 /index.php (02/08/2011)

Περσιάνης, Π. – Θεοφιλίδης, Χρ. – Κουτσελίνη, Μ. (1992). «Σεμινάριο για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού». Στο: Βοσκός, Α. – Παπακωνσταντίνου, Θ. (επιμ.). *Από τη μετάφραση στο πρωτότυπο. Συμβολή στην ανανέωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στη μέση εκπαίδευση*. Αθήνα: Καρδαμίτσας

Παπακωνσταντίνου, Θ. – Βοσκός, Α. – Θεοδωροπούλου, Α. (1992). «Σχέδιο προγράμματος με μορφή curriculum αρχαίας ελληνικής γραμματείας και γλώσσας για το γυμνάσιο». Στο: Βοσκός, Α. – Παπακωνσταντίνου, Θ. (επιμ*.). Από τη μετάφραση στο πρωτότυπο. Συμβολή στην ανανέωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στη μέση εκπαίδευση*. Αθήνα: Καρδαμίτσας

Φουντοπούλου, Μ. (2010). *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των αρχαίωνελληνικών από μετάφραση. Από τη θεωρία στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Χαραλαμπάκος, Β. (1992). «Η προσπάθεια αναμόρφωσης του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών στο Κολλέγιο Αθηνών (1972-1974)». Στο: Βοσκός, Α. – Παπακωνσταντίνου,

Θ. (επιμ.). *Από τη μετάφραση στο πρωτότυπο. Συμβολή στην ανανέωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στη μέση εκπαίδευση.* Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία Φιλολογικών μαθημάτωνστη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: δυνατότητες και περιορισμοί.

Παπακωνσταντίνου Παρασκευή
Φιλόλογος, 1ο Γυμνάσιο Αρτέμιδος Ανατ. Αττικής
parkpap@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του ΕΑΠ και αφορά στην αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί αν οι επιμορφωμένοι στη χρήση των ΤΠΕ φιλόλογοι χρησιμοποιούν τις αποκτηθείσες γνώσεις στη διδακτική πρακτική ή εμποδίζονται από τυχόν ανασταλτικούς παράγοντες και αν η χρήση των ΤΠΕ συμβάλλει στη βελτίωση και αποτελεσματικότητα της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας.Η ερευνητική μέθοδος ήταν ποσοτική με χρήση προκαθορισμένων εργαλείων (ερωτηματολόγια). Το δείγμα αποτέλεσε ομάδα φιλολόγων καθηγητών της ευρύτερης περιοχής Ανατολικής Αττικής, επιμορφωμένων στις ΤΠΕ. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό την αξία χρήσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία, πιστεύοντας ότι αποτελούν εργαλείο για τον εμπλουτισμό του μαθήματος με σημαντικά οφέλη για τους μαθητές. Πρακτικές δυσκολίες όμως τους αποθαρρύνουν, ώστε ένα μικρό ποσοστό να τα χρησιμοποιεί στην πράξη.

Λέξεις κλειδιά: ΤΠΕ, φιλολογικά μαθήματα, μέθοδοι διδασκαλίας

Εισαγωγή

Θεωρητικό πλαίσιο

Η έρευνα αυτή αφορά στην αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) - και συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών λογισμικών και του Διαδικτύου - στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο – Λύκειο) στην Ελλάδα σήμερα. Οι Νέες Τεχνολογίες εισήχθησαν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αρχικά στα πλαίσια του μαθήματος της Πληροφορικής, εξελίχθηκαν όμως σε ευρύτερο μέσο διδασκαλίας και μάθησης, καθώς σταδιακά αξιοποιήθηκαν από τους διδάσκοντες ποικίλων γνωστικών αντικειμένων και μαθημάτων. Οι Η/Υ, καθώς συνδυάζουν πολυμέσα και διαδίκτυο, χρησιμοποιούνται ως μέσο εργασίας (αξιοποίηση των προγραμμάτων επεξεργασίας κειμένου, τοπικών δικτύων επικοινωνίας, υπερκειμένου), ως πηγή άντλησης πληροφοριών, αλλά και επικοινωνίας, συγχρονικής και ασύγχρονης. Ειδικότερα, στα μαθήματα της γλωσσικής αγωγής, στη λογοτεχνία και στην ιστορία από τα μέσα του 1980 άρχισε σταδιακά η παιδαγωγική αξιοποίηση των υπολογιστών.Από τη δεκαετία του 1990 νέες δυνατότητας εμφανίστηκαν με την ευρύτερη χρήση κυρίως του διαδικτύου, τη δημιουργία ποικίλων λογισμικών για εκπαιδευτική χρήση στα φιλολογικά μαθήματα, αλλά και πιλοτικών προγραμμάτων επιμόρφωσης (π.χ. το πιλοτικό πρόγραμμα «Οδύσσεια») (Γιακουμάτου, 2004).

Παρόμοια προγράμματα εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα και στο εξωτερικό με στόχο την αλλαγή των διαδικασιών μάθησης, ώστε από ατομική και απομνημονευτική να γίνει

διερευνητική-ομαδοσυνεργατική, να προσεγγίζει ολιστικά τη γνώση, να αναπτύσσει τις δεξιότητες και να καλλιεργεί θετικές στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών (Σπυροπούλου, 2007).Η εμπλοκή και ο καθοριστικός ρόλος του εκπαιδευτικού στην υλοποίηση των καινοτομιών αυτών είναι εμφανής. Η χρήση των υπολογιστών ενθαρρύνει νέους τρόπους δουλειάς, νέους εκπαιδευτικούς στόχους και μεθοδολογία (Γιακουμάτου, 2004). Ιδιαίτερα στα φιλολογικά μαθήματα η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ–Α΄ και Β΄ Επιπέδου του ΕΠ «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», ΕΣΠΑ (2007-2013) - τα τελευταία χρόνια έχει προσφέρει πολύτιμα εργαλεία σε επίπεδο θεωρίας αλλά και πρακτικής εφαρμογής διδακτικών σεναρίων.
Οι προσδοκίες όμως για την αξιοποίηση των γνώσεων αυτών στη διδακτική πρακτική στα σχολεία - και μάλιστα στα δημόσια - δεν επαληθεύτηκαν πάντα, σύμφωνα με σχετικές έρευνες (Γιακουμάτου, 2004;Κουτσογιάννης, 2007).Οι σύγχρονες τάσεις της παιδαγωγικής - γνωστικός και κοινωνικόςεποικοδομητισμός (Bruner, 1961;Kolb, 1975), κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης (Vygotsky, 1978) - προβάλλουν τη διερευνητική-ανακαλυπτική διαδικασία, την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών μέσα από την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης, της δυνατότητας επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, τη βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας και γενικότερα την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων στους μαθητές. Οι στόχοι αυτοί επιτυγχάνονται ιδιαίτερα με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., όταν οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στη διαδικασία της γνώσης και στο παιχνίδι. Οι νέες τεχνολογίες ως περιβάλλοντα εργασίας γίνονται τότε μέσα και φορείς ενός νέου πολιτισμικού, κριτικού και ψηφιακού γραμματισμού (Μουλά, 2013). Ταυτόχρονα όμως ο παραδοσιακός τρόπος της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας κλονίζεται με τη χρήση των νέων καινοτόμων εκπαιδευτικών εργαλείων και συγκρούεται με τη λογική και στοχοθεσία των νέων τρόπων διδασκαλίας (Μάτος&Χρονάκη, 2011). Ο επιστημονικός διάλογοςγνώρισε λοιπόν και αντιπαραθέσεις σχετικά με το θέμα της χρήσης των τεχνολογιών στα διάφορα μαθήματα (Livingstone, 2012).Ειδικότερα,ανακύπτουν πολλά προβλήματα και δυσκολίες που συνδέονται κυρίως με την πρακτική αξιοποίηση της θεωρίας.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Οι εργασίες που επιλέξαμε και χρησιμοποιήσαμε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση εστιάζουν στα θέματα αυτά (Flanagan, 2013;Srafron, 2005; Γιαννακού, 2009; Μουλά, 2013; Τσιβά, 2011). Ο κοινός άξονας στον θεωρητικό προβληματισμό των ερευνών αυτών σχετίζεται με την αξία και τις δυνατότητες που παρέχει η χρήση των ποικίλων μορφών των ΤΠΕ στην διδακτική των φιλολογικών μαθημάτων. Στόχος της χρήσης αυτής είναι τα νέα περιβάλλοντα μάθησης να ενισχύουν την κριτική σκέψη και να προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και να αποκομίζουν τα μέγιστα οφέλη από τη διδασκαλία. Η προσθήκη της τεχνολογίας στη διδακτική δεν εισάγει από μόνη της την έννοια της καινοτομίας. Η νοηματοδότηση και η αποτελεσματική καθοδήγηση εκ μέρους του εκπαιδευτικού μπορεί να φέρει την υπέρβαση στην παιδαγωγική και να ενισχύσει τη μάθηση. Ο εκπαιδευτικός, ως βασικός μοχλός της εφαρμογής της καινοτομίας, πρέπει να είναι ευέλικτος στη χρήση και να λαμβάνει υπόψη τα πλεονεκτήματα και τα ενδεχόμενα μειονεκτήματα της χρήσης των τεχνολογικών εργαλείων (Κουτσογιάννης,2007).Κοινό στοιχείο των ερευνών αυτών αποτελείόχι μόνο ο προβληματισμός που αφορά την προσφορότερη και αποτελεσματικότερη χρήση των ΤΠΕ, αλλά και τα ποικίλα προβλήματα που παρουσιάζονται κατά την πρακτική εφαρμογή της θεωρίας στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι ερευνητές συγκλίνουν στο ότι με τον ένα ή τον άλλο τρόπο η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία αποτελεί μονόδρομο. Οι ανάγκες των μαθητών/τριών και οι συνθήκες της εποχής απαιτούν την προσαρμογή και αξιοποίηση με τρόπο κριτικό και διακριτό των εργαλείων που η σύγχρονη τεχνολογία μας προσφέρει και τα οποία συνεχώς εξελίσσονται. Παράλληλα, εστιάζουν και στις δυσκολίες που οι

εκπαιδευτικοί καλούνται να υπερπηδήσουν, ώστε να υλοποιήσουν τα οράματα και τις καινοτόμες δράσεις που διδάχθηκαν σε σχετικά επιμορφωτικά προγράμματα.
Για παράδειγμα, στις έρευνες των Κουτσογιάννη (2007) και Γιακουμάτου (2004) τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι περισσότεροι συμφωνούν ότι η χρήση των υπολογιστών συνιστά καινοτομία, τόνισαν τη θετική εμπειρία που αποκόμισαν οι επιμορφωμένοι, τη θετική στάση και το ενδιαφέρον τους για συνέχιση της επιμόρφωσης, αλλά ταυτόχρονα κατέγραψαν και μια σειρά από προβλήματα που εμποδίζουν την απρόσκοπτη εφαρμογή στα σχολεία. Οι δυσκολίες που συνάντησαν στη σχολική πραγματικότητα αποθάρρυναν τους εκπαιδευτικούς και τους εμπόδισαν σε μεγάλο βαθμό να μετατρέψουν τη θεωρία σε πράξη. Ο αρχικός ενθουσιασμός προσκρούει συνήθως σε τεχνικούς, οργανωτικούς, πολιτιστικούς και κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες, οι οποίοι ευθύνονται και για την καθυστέρηση της εισαγωγής και διάδοσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Ορμώμενοι από τα αποτελέσματα των ανωτέρω ερευνών θελήσαμε να διερευνήσουμε το θέμα στα πλαίσια της σημερινής ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Σκοπός - Ερευνητικοί Στόχοι

Σκοπός της έρευνάς μας ήταν να διαπιστώσουμε: α) αν οι επιμορφωμένοι στη χρήση των ΤΠΕ φιλόλογοι χρησιμοποιούν τις αποκτηθείσες γνώσεις στην διδακτική πρακτική ή εμποδίζονται από τυχόν ανασταλτικούς παράγοντες και β) αν η χρήση των ΤΠΕ στα φιλολογικά μαθήματα συμβάλλει στην βελτίωση και στην αποτελεσματικότητα της διδακτικής και της μαθησιακής διαδικασίας.
Στόχοι της έρευνας μας ήταν να καταγράψουμε:
1. Τη συχνότητα χρήσης διαφόρων μορφών ΤΠΕ (Διαδικτύου, εκπαιδευτικών λογισμικών) στη διδακτική πράξη από επιμορφωμένους φιλολόγους καθηγητές στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση.2. Τα ενδεχόμενα παιδαγωγικά και μαθησιακά οφέλη των μαθητών της σχολικής αυτής βαθμίδας από τη χρήση των ΤΠΕ στα φιλολογικά μαθήματα.3. Τις στάσεις και τις απόψεις των καθηγητών σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ ως εκπαιδευτικών εργαλείων.4. Προβλήματα, δυσκολίες και εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να ενσωματώσουν τις ΤΠΕ στη διδακτική των φιλολογικών μαθημάτων.

Μεθοδολογία

Είδος μεθόδου

Η μέθοδος που ακολουθήσαμε στην έρευνά μας ήταν ποσοτική. Προσανατολίστηκε στην περιγραφή και στην εξήγηση τάσεων και συμπεριφορών με χρήση προκαθορισμένων εργαλείων (ερωτηματολόγια), στοχεύοντας αφενός στη συσχέτιση μεταβλητών (π.χ. χρήση ΤΠΕ και βελτίωση διδασκαλίας) και αφετέρου στην περιγραφή των τάσεων για έναν πληθυσμό ανθρώπων (Νικολοπούλου, 2010).Με συγκεκριμένα ερωτήματα προσπαθήσαμε να εξασφαλίσουμε μετρήσιμα δεδομένα πάνω στις μεταβλητές. Συγκεντρώσαμε τα δεδομένα με τη μορφή αριθμών καιμετά την ανάλυσητων αποτελεσμάτων, επιχειρήσαμε να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα. Η δειγματοληψία της πιλοτικής μας έρευνας ήταν βολική, χωρίς πιθανότητα και βασίστηκε στην ανταπόκριση, την προθυμία και τη διαθεσιμότητα των συμμετεχόντων. Ως εκ τούτου τα αποτελέσματα δεν μπορούν να θεωρηθούν γενικεύσιμα. Για την άντληση δεδομένων απευθυνθήκαμε σε ομάδα φιλολόγων καθηγητών και καθηγητριώντης ευρύτερης περιοχής Ανατολικής Αττικήςπου έχουν ολοκληρώσει επιμόρφωση Α΄ και Β΄ Επιπέδου στις ΤΠΕ. Διερευνήσαμε τις στάσεις, τις προθέσεις, τις πρακτικές και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στην ελληνική πραγματικότητα σήμερα.

Περιορισμοί της έρευνας

Το δείγμα μας αποτελείται από 33 φιλολόγους καθηγητές.Ασφαλώς, το δείγμα αυτό για ποσοτική έρευνα είναι πολύ μικρό και για αυτό τα αποτελέσματα είναι πολύ ενδεικτικά.Όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, αναμενόμενο ήταν η συντριπτική πλειοψηφία να είναι γυναίκες, καθώς η αναλογία των δύο φύλων στον κλάδο των φιλολόγων είναι εμφανώς δυσανάλογη. Επιπλέον, η έρευνα θα μπορούσε να συμπληρωθεί με τη χρήση και ευρύτερης ποιοτικής προσέγγισης ή και άλλωνερευνητικών εργαλείων, π.χ.συνεντεύξεις.Φροντίσαμε να μην προκύψουνηθικά ζητήματα, με τη διαβεβαίωση για εξασφάλιση της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας. Πρακτικές δυσκολίες όσον αφορά τους συμμετέχοντες στην έρευνα (π.χ. καθυστέρηση, επιφυλακτικότητα, δυσπιστία, απροθυμία συμμετοχής) δεν δημιούργησαν ιδιαίτεραπροβλήματα.

Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε ήταν ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε δια ζώσης ατομικά στους συμμετέχοντες, οι οποίοι κλήθηκαν να το συμπληρώσουν και να το επιστρέψουν άμεσα ή σε εύλογο χρονικό διάστημα στην ερευνήτρια. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί τροποποίηση, παραλλαγή και σύνθεση προσαρμοσμένη στις ανάγκες της παρούσας έρευνας δύο έγκυρων ερωτηματολογίων, της KimberlyVanHorn-Grassmeyer, (Creswell, 2011, σ. 445) και της Ατσόγλου (2011). Οι συμμετέχοντεςέδωσαν βασικές προσωπικές, δημογραφικές πληροφορίες και επέλεξαν απαντήσεις στις ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις ήταν κυρίως κλειστές και παρείχαν τη δυνατότητα πέντε επιλογών απαντήσεων για τη διευκόλυνση της κωδικοποίησης και τη σύγκριση των αποτελεσμάτων. Χρησιμοποιήθηκαν και ελάχιστες ανοιχτές ερωτήσεις, για να δοθεί η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να δώσουν απαντήσεις που δεν περιλαμβάνονται στις επιλογές και για να υπάρξει δυνατότητα συλλογής και ορισμένων ποιοτικών δεδομένωνκαθώς και εμβάθυνση στο θέμα.. Καταβλήθηκε προσπάθεια να αποφευχθούν ευαίσθητα ερωτήματα ή να δοθούν με τρόπο προσεγμένο και διακριτικό. Επίσης δόθηκε προσοχή στην ποιότητα των ερωτήσεων, ώστε να είναι σαφείς και ξεκάθαρες και να ενθαρρύνουν τον συμμετέχοντα να απαντήσει. Έγινε πιλοτικός έλεγχος με δύο πρόθυμους καθηγητές.
Η δομή του ερωτηματολογίου επιχειρήθηκε να αντιστοιχεί στα ερευνητικά ερωτήματα και περιγράφεται στη συνέχεια. Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος ξεκινάει με απλές, εύκολες, μη απειλητικές δημογραφικές ερωτήσεις που αφορούν τους εκπαιδευτικούς, δηλαδή το σχολείο όπου υπηρετούν, το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας και το αν έχουν λάβει επιμόρφωση Α΄ και Β΄ Επιπέδου. Το δεύτερο μέρος είχε σκοπό να συλλέξει πληροφορίες από τη μελέτη των απαντήσεων των συμμετεχόντων σχετικά με την πραγματική συμπεριφορά των ατόμων στο δείγμα. Η χρήση ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική αξιολογείται στις ερωτήσεις του μέρους αυτού. Ανάμεσά τους υπάρχουν και δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Η πρώτη ερώτηση ζητά από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν λογισμικά που χρησιμοποιούν στο μάθημά τους και η δεύτερη να αναφέρουν εφαρμογές του διαδικτύου που χρησιμοποιούν για τις ανάγκες του μαθήματος. Στο τρίτο μέρος οι ερωτήσεις αφορούν στη διερεύνηση ατομικών στάσεων ή απόψεων. Η αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα, η ευκολία χρήσης, η αποτελεσματικότητα, η τεχνική υποδομή και υποστήριξη, ο χρόνος, αξιολογήθηκαν με τις ερωτήσεις του μέρους αυτού, το οποίο κλείνει με μία ερώτηση ανοιχτού τύπου, που ζητά από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν τις σημαντικότερες δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν προσωπικά, όσον αφορά στην ένταξη των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική. Στις ερωτήσεις του δεύτερου μέρους οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να επιλέξουν από πεντάβαθμη κλίμακα συχνότητας (ποτέ, σπάνια, μερικές φορές, τακτικά, συχνά), ενώ στο τρίτο μέρος από πεντάβαθμη κλίμακα βαθμού συμφωνίας τύπου Likert (π.χ. διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, ουδέτερος/η, συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα) (Ατσόγλου, 2011, σ.71).
Όσον αφορά στην εγκυρότητα και στην αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου, τα κριτήρια επιλογής μας ήταν τα ακόλουθα: Το εργαλείο στο μεγαλύτερο μέρος του αναπτύχθηκε

σχετικά πρόσφατα (τα τελευταία πέντε χρόνια). Έχει χρησιμοποιηθεί και από άλλους συγγραφείς. Η διαδικασία καταγραφής δεδομένων ταίριαζε με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης μας. Η αξιοπιστία εξασφαλίστηκε με τη σαφή διατύπωση των μεταβλητών και τη σαφήνεια της βαθμολόγησης, με την κατάλληλη διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων και με την εφαρμογή χορήγησης και επαναχορήγησης. Η εγκυρότητα στηρίχτηκε κυρίως στην εγκυρότητα περιεχομένου. Επίσης χρησιμοποιήθηκαν ποικίλες κλίμακες μέτρησης (ονομαστική, διατακτική, κλίμακα διαστημάτων).

Ανάλυση δεδομένων

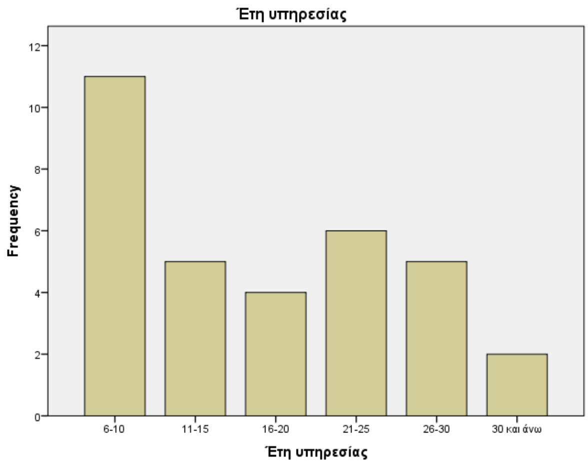
Δημογραφικά στοιχεία

Από τα 33συνολικά άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα, 21 διδάσκουν σε Γυμνάσιο και 12 σε Λύκειο (ποσοστά: 63,6% και 36,4% αντίστοιχα). Όσον αφορά στο φύλο, η συντριπτική πλειοψηφία, το 87,9 %, ήταν γυναίκες και 12,1% άνδρες. Οι ηλικίες των συμμετεχόντων αποτυπώνονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Ηλικία

Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό %
Μέχρι 30	1	3,0
31-40	8	24,2
41-50	13	39,4
51-60	11	33,3
Σύνολο	**33**	**100.0**

Τα χρόνια υπηρεσίας τους καταγράφονται στο Σχήμα 1.



Σχήμα1. Έτη υπηρεσίας

Επιμόρφωση Α΄ Επιπέδου στις ΤΠΕ είχε ολοκληρώσει το 97%, ενώ Επιμόρφωση Β΄ Επιπέδου το 30,3%.

Επαγγελματική πρακτική

Η χρήση Υπολογιστή και Διαδικτύου από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διαδικασία της προετοιμασίας της διδασκαλίας αποτυπώνεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Προετοιμασία διδασκαλίας με χρήση υπολογιστή-διαδικτύου

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Σπάνια	1	3,0
Μερικές φορές	15	45,5
Τακτικά	9	27,3
Συχνά	8	24,2
Σύνολο	**33**	**100.0**

Αποτυπώνει την εκτεταμένη αποδοχή της χρησιμότητας του μέσου κατά το στάδιο αυτό. Αντίθετα, η χρήση λογισμικών στην τάξη παρουσιάζει άλλη εικόνα. Μόνο το 9,1% τα χρησιμοποιεί τακτικά και το 3% συχνά. Το υπόλοιπο ποσοστό κυμαίνεται από «ποτέ» έως «Μερικές φορές». Τα αποτελέσματα για τη χρήση διαδικτύου στην τάξη επίσης κατέδειξαν πως ένα μικρό ποσοστό, 9,1%, κάνει τακτική χρήση και 6,1% συχνή χρήση. Όσον αφορά στην ανάθεση εργασιών με ΤΠΕ στους μαθητές/τριες το 48,5% απάντησε «Μερικές φορές» με ξεκάθαρη τάση για συχνότερη εφαρμογή.

Διερεύνηση Τάσεων, Αντιλήψεων, Προβλημάτων

Αναφορικά με τους/τις μαθητές/τριες

Στη διατύπωση ότι η χρήση ΤΠΕ καθιστά το μάθημα πιο ενδιαφέρον για τους/τις μαθητές/τριες δεν διαφώνησε κανείς, ενώ συμφώνησε η συντριπτική πλειοψηφία (Πίνακας 3).

Πίνακας 3:ΤΠΕ και ενδιαφέρον μαθητών/τριών

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ουδέτερος/η	4	12,1
Συμφωνώ	21	63,6
Συμφωνώ απόλυτα	8	24,2
Σύνολο	**33**	**100.0**

Αναφορικά με τηθετική επίδραση των ΤΠΕ στην επίδοση, το 42,4% δήλωσε ότι συμφωνεί, το 21,2 ότι διαφωνεί και το 36,4 τηρεί ουδέτερη στάση. Αντίθετα, το 84,9% συμφωνεί ότι η χρήση ΤΠΕ συμβάλλει στη θετική ανταπόκριση και συμμετοχή των μαθητών στη μαθητική διαδικασία. Επίσης, οι περισσότεροι καθηγητές (ποσοστό 84,9%) πιστεύουν ότι με τη χρήση ΤΠΕ στην τάξηαναπτύσσεται η δημιουργικότητα των μαθητών. Με την εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής μεθόδου εκτιμούνότι καλλιεργούνται οι επικοινωνιακές ικανότητες των μαθητών(σε ποσοστό 75,8%). Τέλος, σε μικρότερο ποσοστό (51,6%) πιστεύουν ότι ενισχύεται και η κριτική ικανότητα των μαθητών/τριών.

Αναφορικά με τους/τις εκπαιδευτικούς

Στη διατύπωση ότι με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ ωθούνται οι εκπαιδευτικοί σε εγκατάλειψη παλαιών, παραδοσιακών τρόπων και μεθόδων διδασκαλίας, το 54,5% διαφώνησε, ενώ 21,2% παρέμεινε ουδέτερο. Όσον αφορά το αν υπάρχει κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και εξοπλισμός στα σχολεία, το 78,8% απάντησε αρνητικά και μόλις 12,1 θετικά. Η επάρκεια σε φιλολογικά λογισμικά στα σχολεία και σε τεχνικό προσωπικό αξιολογήθηκε αρνητικά, για μεν το πρώτο σε ποσοστό 69,7%, ενώ για το δεύτερο σε ποσοστό 48,5 και ουδέτερα 24,2%. Τα προβλήματα χρόνου και εφαρμογής του ωρολογίου

προγράμματος θεωρήθηκαν σημαντικό εμπόδιο για τη χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία από το 84,9% των συμμετεχόντων, καθώς και οι πρακτικές δυσκολίες και τα οργανωτικά προβλήματα των σχολείων σε ποσοστό 87,9% (Πίνακες 4,5,6 και 7).

Πίνακας 4.Ύπαρξη κατάλληλης υποδομής - εξοπλισμός σχολείου

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	9	27,3
Διαφωνώ	17	51,5
Ουδέτερος/η	3	9,1
Συμφωνώ	4	12,1
Σύνολο	**33**	**100.0**

Πίνακας 5.Επαρκή φιλολογικά λογισμικά στο σχολείο

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	8	24,2
Διαφωνώ	15	45,5
Ουδέτερος/η	8	24,2
Συμφωνώ	2	6,1
Σύνολο	**33**	**100.0**

Πίνακας 6.Προβλήματα χρόνου ή ωρολογίου προγράμματος

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ	2	6,1
Ουδέτερος/η	3	9,1
Συμφωνώ	16	48,5
Συμφωνώ απόλυτα	12	36,4
Σύνολο	**33**	**100.0**

Πίνακας 7.Προβλήματα οργάνωσης του σχολείου

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	3,0
Διαφωνώ	1	3,0
Ουδέτερος/η	2	6,1
Συμφωνώ	16	48,5
Συμφωνώ απόλυτα	13	39.4
Σύνολο	**33**	**100.0**

Η ανασφάλεια λόγω ελλιπούς κατάρτισης δεν φάνηκε να τους απασχολεί ιδιαίτερα, καθώς μόνο το 12,1 δήλωσε ότι αντιμετωπίζει τέτοια πρόβλημα. Το ίδιο και η ιδιαίτερη προσπάθεια που απαιτείται για την προετοιμασία, η οποία δυσκολεύει μόνο το 18,2%. Το 51,5% των συμμετεχόντων πιστεύει ότι έχει επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες, όσον αφορά στη χρήση ΤΠΕ στην τάξη, ενώ το 57,6 πιστεύει ότι έχει και επαρκείς παιδαγωγικές γνώσεις, όσον αφορά στην εφαρμογή των ΤΠΕ σε διδακτικές δραστηριότητες. Τέλος, στο ερώτημα αν νοιώθουν κατάλληλα προετοιμασμένοι και έτοιμοι να διαχειριστούν τις εκπαιδευτικές αλλαγές που προκαλεί η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική έδωσαν απαντήσεις που παρουσιάζονται στον Πίνακα 8:

Πίνακας 8: Κατάλληλη προετοιμασία για τις εκπαιδευτικές αλλαγές

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ	9	27,3
Ουδέτερος/η	11	33,3
Συμφωνώ	11	33,3
Συμφωνώ απόλυτα	2	6,1
Σύνολο	**33**	**100.0**

Στο τελευταίο ερώτημα ανοιχτού τύπου, όπου κλήθηκαν να αναφέρουν τις σημαντικότερες δυσκολίες και τα μεγαλύτερα εμπόδια που αντιμετωπίζουν προσωπικά στην ένταξη των ΤΠΕ ως μέσο διδασκαλίας στο μάθημά τους, δόθηκαν αρκετές και ενδιαφέρουσες απαντήσεις. Σταχυολογώντας, αναφέρουμε: την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, την έλλειψη χρόνου, το φόρτο της διδακτέας ύλης, την πίεση του ωρολογίου προγράμματος, τεχνικά προβλήματα, την ελλιπή επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού, την κακή οργάνωση των σχολείων και τη γραφειοκρατία, την απειθαρχία και ανωριμότητα ή την ελλιπή γνώση των μαθητών/τριών.

Συμπληρώνοντας την περιγραφική στατιστική ανάλυσή μας, καταγράψαμε τις απαντήσεις ανοικτού τύπου που έδωσαν αρκετοί από τους συμμετέχοντες στα ερωτήματα του ερωτηματολογίου, όπου κλήθηκαν να αναφέρουν και συγκεκριμένες μορφές των ΤΠΕ που χρησιμοποιούν στη διδακτική πρακτική τους. Αναφέρουμε ενδεικτικά τις κυριότερες, όπως αναδείχθηκαν με βάση τα μεγαλύτερα ποσοστά συχνότητας: επιλεγμένες ιστοσελίδες, μηχανές αναζήτησης, εφαρμογές Office, Youtube, προβολή video, ανοιχτά λογισμικά περιβάλλοντα, Web2 κ.ά.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό την αξία και χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική, πιστεύοντας ότι αποτελούν εργαλείο για τον εμπλουτισμό του μαθήματος με ποικίλα και σημαντικά οφέλη για τους μαθητές. Πρακτικές όμως δυσκολίες και αγκυλώσεις του εκπαιδευτικού συστήματος τους αποθαρρύνουν με αποτέλεσμα στην πράξη ένα μικρό ποσοστό να κάνει ευρεία χρήση. Τα σημαντικότερα ευρήματα έχουν καταγραφεί στην ανάλυση που προηγήθηκε.

Διαπιστώσαμε λοιπόν ότι η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων έχει πολλές διαστάσεις και παραμέτρους. Σήμερα, μετά από αρκετά χρόνια χρήσης, έχουν γίνει αποδεκτά τα θετικά αποτελέσματα όσον αφορά στη γνωστική διαδικασία, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και την αναβάθμιση της σχολικής ζωής. Οι επιφυλάξεις και αντιρρήσεις που διατυπώνονται σχετίζονται κυρίως με την έλλειψη υποδομής και σωστής οργάνωσης των ελληνικών σχολείων, προβλήματα χρόνου και ωρολογίου προγράμματος. Αποτελεί πάντως ένα επιστημονικό πεδίο ανοιχτό, γιατί απουσιάζουν επαρκείς διαχρονικές και συστηματικές μελέτες και έρευνες σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, οι οποίες να μελετούν την επίδραση της τεχνολογίας στην αποτελεσματικότητα της διδακτικής και της μαθησιακής διαδικασίας. Επιπλέον, η στάση των εκπαιδευτικών, η εμπλοκή τους στη χρήση και αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών,η επιμόρφωση, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά την υλοποίηση τέτοιων δράσεων και η ιδιαίτερη ανά μάθημα χρήση των ΤΠΕ είναι ζητήματα προς περεταίρω διερεύνηση. Η πιλοτική έρευνα που προτείναμε ευελπιστούμε να κεντρίσει το ενδιαφέρον νέων ερευνητών για περαιτέρω αξιοποίηση των ευρημάτων.

Αναφορές

Creswell, J. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Αθήνα: «Ελλην» Γ.Παρίκος&ΣΙΑ Ε.Ε.

Flanagan, S., &Shoffner, M. (2013).TeachingWith(Out) Technology: SecondaryEnglish Teachers and Classroom Technology Use. *CITE*
http://www.citejournal.org/vol13/iss3/general/article1.cfm
Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education.*OxfordReviewofEducation, Vol.38, No.1,* pp.9-24.
Szafron, D., Carbonaro, M., Cutumisu, M., Gillis, S., McNaughton, M., Onuczko,C., Roy, T., &Schaeffer, J. (2005).WritingInteractiveStoriesintheclassroom*. Ime of Cel*
http://imej.wfu.edu/articles/2005/1/02/index.asp#1
Ατσόγλου, Κ.(2011). *Μελέτη των στάσεων εκπαιδευτικών Γυμνασίου σχετικά με την ένταξη των ΤΠΕ στη σχολική πρακτική* (Διπλωματική εργασία). Κόρινθος: ΠανεπιστήμιοΠελοποννήσου.
Γιακουμάτου, Τ. (2004). Όταν η Πληροφορική συνάντησε τη φιλολογία. Τι γνωρίζουμε πέντε χρόνια μετά. *Ανακοίνωση στο 2ο Πανελλήνιο συνέδριο Πληροφορική και Εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Μακεδονία.
Γιακουμάτου, Τ. (2004). Επιμορφωτικές πρακτικές και αξιοποίηση του διαδικτύου. Δημιουργία σελίδας με υποστηρικτικό υλικό. Μια μελέτη περίπτωσης. *Ανακοίνωση στο 2ο Πανελλήνιο συνέδριο Πληροφορική και Εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Μακεδονία.
ΓιαννακούΒ. (2009). Το λογισμικό παρουσίασης στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, 1,* 79-93.
Κακλαμάνης, Θ. Συνεργατική μάθηση και Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση. *ΕπιθεώρησηΕκπαιδευτικών θεμάτων,* 130-144
Κουτσογιάννης, Δ., (2007). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων και κυρίως στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Έρευνα στους φιλολόγους-επιμορφωτές στο πλαίσιο του έργου Οδύσσεια. *Έρευνα του ΚέντρουΕλληνικής Γλώσσας, Έκδοση 1.0.*
Κουτσογιάννης, Δ., (2007). Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού νέων εφηβικήςηλικίας και (γλωσσική) εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη:*Έρευνα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, Έκδοση 1.0.*
Μάτος, Α. &Χρονάκη, Α. (2011) Διδασκαλία μαθηματικών και φιλολογικών με Τ.Π.Ε.: οι κουλτούρες των παλαιών αντικειμένων μπροστά στο δέος των νέων τεχολογιών στο *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο*, Πάτρα
Μουλά, Ε. (2013). Νέες τεχνολογίες και λογοτεχνία Η αμηχανία μπροστά στο«καινούριο» ή η προαιώνια διαμάχη μεταξύ παράδοσης και νεωτερικότητας με νέο προσωπείο; *i-Teacher 6ο Τεύχος*
Νικολοπούλου, Κ. (2010). Μάθηση με τις ΤΠΕ: βασικές μέθοδοι και παράγοντες στην ερευνητική διαδικασία. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση,3(3), 129-139.*
Σέργης, Σ. &Κουτρομάνος, Γ. (2013). Η επίδραση της επιμόρφωσης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών για τους εκπαιδευτικούς. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 6(1-2), 67-84.*
Σπυροπούλου, Δ. (2007). Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων,* 13, 69-83.
Τσιβάς, Α. (2011). Παιδαγωγική αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ στην ιστορική εκπαίδευση: Θεωρητικές και ερευνητικές εκδοχές και προσεγγίσεις.*Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση,* 4(1-3), 151-164.

Δίκτυα στην εκπαίδευση: η ελληνική περίπτωση μέσα από συνεντεύξεις με πέντε εκπαιδευτικούς

Μαλισόβα Πολυξένη
Μηχανολόγος Μηχ/κός ΕΜΠ, Απόφοιτος ΕΠΠΑΙΚ/ΑΣΠΑΙΤΕ,
polyxenimalisova@yahoo.com

Περίληψη

Η αξιοποίηση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαίδευση είναι ένα ζήτημα σε μεγάλο βαθμό ανεξερεύνητο. Αρκετοί εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα είναι εξοικειωμένοι με αυτά τα μέσα και τα εντάσσουν στη διδασκαλία τους, σε μια προσπάθεια εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού τους έργου. Άλλοι εκπαιδευτικοί διστάζουν και κρατούν μια στάση επιφυλακτική. Στην παρούσα εργασία, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα από διεθνείς έρευνες, όπως και ορισμένες αντιλήψεις που καταγράφονται στην ελληνική βιβλιογραφία. Το κυρίως θέμα της εργασίας είναι η παρουσίαση των απόψεων και των πρακτικών πέντε εκπαιδευτικών οι οποίοι παραχώρησαν συνέντευξη στο πλαίσιο έρευνας για τα κοινωνικά δίκτυα στην εκπαίδευση. Η έρευνα έγινε για τους σκοπούς πτυχιακής εργασίας στο ετήσιο πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης της ΑΣΠΑΙΤΕ .

Λέξεις κλειδιά: κοινωνικά δίκτυα, Facebook,Wikipedia, Ed Modo, εκπαιδευτικό σύστημα

Εισαγωγή

Η αξιοποίηση και ένταξη των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαίδευση είναι ένα ζήτημα που τα τελευταία χρόνια συζητιέται με ολοένα και αυξανόμενο ενδιαφέρον στην Ελλάδα. Γεγονός, φυσικά, αναμενόμενο, από τη στιγμή που οι υπηρεσίες των τεχνολογιών Web 2.0 έχουν εισχωρήσει στην καθημερινότητα μιας σημαντικής μερίδας εκπαιδευτικών, όπως επίσης και στη ζωή των σημερινών μαθητριών και μαθητών. Παρόλ' αυτά, σύμφωνα με όσα θα διαφανούν παρακάτω, η χρήση της κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαίδευση παραμένει ένα πεδίο σε μεγάλο βαθμό αχαρτογράφητο. Στην εργασία αυτή θα παρουσιαστούν τα συμπεράσματα ορισμένων ερευνών, καθώς και οι προβληματισμοί και τα ερωτήματα που εγείρονται με την εισαγωγή των κοινωνικών δικτύων στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τη διεθνή εμπειρία. Στη συνέχεια, θα γίνει αναφορά στην ελληνική εμπειρία. Θα παρατεθούν οι αντιλήψεις πέντε εκπαιδευτικών οι οποίοι παραχώρησαν συνέντευξη. Σύμφωνα με τα στοιχεία που συλλέχτηκαν, παρατηρείται ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι με δική τους πρωτοβουλία εντάσσουν αυτά τα μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και άλλοι, οι οποίοι δεν είναι πρόθυμοι, πεισμένοι ή δεν έχουν το χρόνο για κάτι τέτοιο. Επιπλέον, θα παρατεθούν ορισμένες δημιουργικές αλλά και κάποιες προβληματικές πτυχές στη χρήση αυτών των μέσων στην εκπαίδευση. Τέλος, από τις συνεντεύξεις φαίνεται ότι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης δεν εισέρχονται σε ένα περιβάλλον ομαλό, αφού το σημερινό σχολείο διατρέχεται από προβλήματα που σχετίζονται με τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες της εποχής μας.

Θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, αρκετές έρευνες εστιάζουν στη χρήση του Facebook, κυρίως στην ανώτατη εκπαίδευση. Η έρευνα των Davis κ.α. (2012) σε 224 κολέγια των ΗΠΑ, η οποία χρηματοδοτήθηκε από το αμερικανικό Ίδρυμα Bill & Melinda

Gates, κατέληγε ότι ένα μεγάλο ποσοστό των φοιτητών θεωρεί ότι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης είναι εξαιρετικά αποτελεσματικά ως προς το μάρκετινγκ, τη διαφήμιση του κολεγίου, την ενημέρωση των φοιτητών από τη Διοίκηση, την ενδυνάμωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των φοιτητών· και λιγότερα αποτελεσματικά σε ό,τι αφορά τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων και τη μάθηση. Σύμφωνα με τους συγκεκριμένους ερευνητές, η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης δεν αποτελεί κομμάτι της στρατηγικής των πανεπιστημίων, δεν επενδύονται πόροι για την ανάπτυξή τους, οπότε και τα συμπεράσματα ως προς τη συμβολή αυτών των μέσων στη μάθηση παραμένουν σχετικά. Με μεγαλύτερη βεβαιότητα, οι Rachtan & Firpo (2011) αξιολόγησαν θετικά τη χρήση του Facebook σε μια μελέτη περίπτωσης σε αμερικάνικο πανεπιστήμιο. Τα οφέλη της χρήσης ήταν η ενίσχυση ενός μαθητοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας, η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευόμενων, η προώθηση της συνεργασίας ανάμεσα στους φοιτητές, η διαρκής επικοινωνία με τους καθηγητές και η άμεση ανταπόκριση των τελευταίων στις απορίες τους. Μία διαφοροποιημένη και πιο κριτική συνηγορία υπέρ του μέσου κατέθεσαν άλλοι ερευνητές, έπειτα από έρευνα σε 133 φοιτητές. Σε αυτή την έρευνα υποστηρίζεται ότι το Facebook ενδυναμώνει τη σχέση του εκπαιδευτικού με τον εκπαιδευόμενο, επισημαίνεται ωστόσο ότι το συγκεκριμένο μέσο αποτελεί ένα πεδίο «φοιτητο-κρατούμενο» όπου οι καθηγητές αδυνατούν τις περισσότερες φορές να ελέγξουν το περιεχόμενο που αναρτάται, με αποτέλεσμα να γίνονται ευάλωτοι στη δυσφήμηση (Mazer κ.α., 2007).

Άλλες έρευνες καταλήγουν σε διαφορετικά συμπεράσματα. Έρευνα, για παράδειγμα, σε φοιτητές στη Μεγάλη Βρετανία κατέληγε στη διαπίστωση ότι το Facebook είναι πρωτίστως μέσο κοινωνικοποίησης και διασκέδασης και όχι εκπαιδευτικό εργαλείο (Madge κ.ά., 2009). Οι Veletsianos κ.α. (2013) επισημαίνουν, με τη σειρά τους, ότι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης συνεπάγονται τεράστιο φόρτο εργασιών για τους εκπαιδευτικούς, δίχως ανταμοιβή, γι' αυτό και πολλοί εκπαιδευτικοί διστάζουν να τα ενσωματώσουν στο μάθημά τους. Τονίζουν, επίσης, πως οι έρευνες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια πάνω στην κοινωνική δικτύωση στην εκπαίδευση είναι ακόμα σε στάδιο εμβρυικό. Οι Aragon κ.α. (2014) καταγράφουν ότι ένα μεγάλο ποσοστό φοιτητών εξέφρασε ανησυχίες σχετικά με τη διαχείριση των προσωπικών του δεδομένων, όπως επίσης και τον φόβο ότι το προφίλ του εκπαιδευόμενου θα μπορούσε να επηρεάσει την αντικειμενική κρίση του καθηγητή. Στο ίδιο περίπου μήκος κύματος, οι Isaacs & Kaminski (2014) τονίζουν ότι χρειάζεται σαφής πολιτική για τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαίδευση και ότι είναι αναγκαία η θέσπιση ενός κώδικα δεοντολογίας για τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού–εκπαιδευόμενου. Οι ίδιοι, επίσης, δίνουν έμφαση και στην κοινωνική συνθήκη, στο γεγονός δηλαδή ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη αν έχουν όλοι οι μαθητές υπολογιστή και πρόσβαση στο διαδίκτυο από το σπίτι, διαφορετικά υπάρχει ο κίνδυνος της επιβολής διακρίσεων μέσα στην τάξη.

Στην Ελλάδα, δεν έχουν γίνει, προς το παρόν, εκτεταμένες έρευνες πάνω στο ζήτημα. Οι Βαγγελάτος κ.α. (2010) διαπιστώνουν μια επίμονη δυσπιστία των ανώτερων στελεχών του εκπαιδευτικού συστήματος ως προς τα νέα τεχνολογικά μέσα, παρά το γεγονός ότι ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών αξιοποιεί αυτά τα μέσα ως εργαλεία επικοινωνίας και συνεργασίας με τους μαθητές. Από την άλλη πλευρά, στην ελληνική βιβλιογραφία προκύπτουν άξια προβληματισμού ζητήματα. Για παράδειγμα, η αναγόρευση του Facebook σε ένα ικανοποιητικό από παιδαγωγικής άποψης εργαλείο, με επιχειρήματα όπως, ότι οι ενδείξεις «Like» στις αναρτήσεις των μαθητών λειτουργούν ως ενίσχυση και επιβράβευση (Δραγογιάννης κ.α., 2013) ή ότι το μέσο προσφέρει ένα κατάλληλο οργανωτικό και εννοιολογικό πλαίσιο μάθησης (Σωτηριάδου & Παπαδάκη, 2013), δείχνει μια υπερεκτίμηση του μέσου. Κι εδώ προκύπτει το ερώτημα αν αυτή η υπερεκτίμηση σχετίζεται περισσότερο με την εξοικείωση των ίδιων των εκπαιδευτικών με το Facebook και λιγότερο με τις πραγματικές δυνατότητες που προσφέρει το μέσο. Ένα άλλο ζήτημα προκύπτει από τις αντιλήψεις που υποστηρίζουν πως παρά την εν γένει θετική στάση της εκπαιδευτικής κοινότητας στην εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην

Εκπαίδευση (ΤΠΕ), εξακολουθούν να υπάρχουν εκπαιδευτικοί που νιώθουν ανεπαρκείς και αδύναμοι στη χρήση των νέων τεχνολογιών, που φοβούνται ότι θα χάσουν την εξουσία τους στην τάξη και θεωρούν ότι η ενασχόληση με τις ΤΠΕ απαιτεί μεγάλη προετοιμασία σε χρόνο και κόπο (Τάσση, 2014). Όμως, ο μετασχηματισμός της εργασίας του εκπαιδευτικού παραμένει μια απλή διαπίστωση παρά ένας σημαντικός παράγοντας για το μέλλον της εδραίωσης ή όχι των κοινωνικών δικτύων στην εκπαίδευση.

Μέσα από την παραπάνω ενδεικτική καταγραφή, φαίνεται ότι η χρήση της κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαίδευση παραμένει ένα ζήτημα ανοικτό: εκπαιδευτικοί που διστάζουν να πειραματιστούν με την κοινωνική δικτύωση, πιθανόν λόγω ανασφάλειας ή έλλειψης εξοικείωσης με τις ΤΠΕ. Και εκείνοι, που είναι μεν περισσότερο εξοικειωμένοι, αλλά τείνουν να αναγορεύουν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης σε πανάκεια. Στο βάθος, υπάρχει το ευρύτερο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον που διαμορφώνει το τοπίο της εκπαίδευσης σήμερα. Όπως θα φανεί παρακάτω, το περιβάλλον αυτό είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη στη συζήτηση για τα κοινωνικά δίκτυα στην εκπαίδευση.

Η έρευνα: σκοπός, μεθοδολογία

Για το σκοπό της έρευνας πραγματοποιήθηκαν πέντε συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς. Στόχος ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεών τους για τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαίδευση και στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να ευχαριστήσουμε και τους πέντε εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να αφιερώσουν χρόνο για τις συνεντεύξεις και στάθηκαν εξαιρετικά πρόθυμοι να μοιραστούν τις εμπειρίες τους μαζί μας.

Το δείγμα της έρευνας ήταν δείγμα ευκολίας, με κριτήριο κάποιοι να χρησιμοποιούν τα μέσα αυτά στα μαθήματά τους και κάποιοι όχι. Οι πέντε εκπαιδευτικοί εργάζονται σε συγκεκριμένες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος: σε ΕΠΑΛ, σε σχολεία δεύτερης ευκαιρίας και σε δημοτικό σχολείο. Οι ηλικίες τους είναι μεταξύ 35 και 45 ετών και έχουν προϋπηρεσία άνω των 10 ετών στη δημόσια εκπαίδευση, με την εξαίρεση ενός που ξεκίνησε να εργάζεται στο χώρο αυτό πριν από τρία χρόνια.

Τα επιμέρους ερωτήματα που τέθηκαν είχαν σκοπό να διερευνήσουν α) τη σχέση των εκπαιδευτικών με τον υπολογιστή και τον τρόπο εξοικείωσής τους με αυτόν, β) τη σχέση τους με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, γ) το πώς βοηθούν ή όχι το εκπαιδευτικό τους έργο και το πώς επηρεάζουν την εργασία τους εντός και εκτός σχολείου, δ) το αν έχει απασχολήσει η πολιτική της χρήσης τους και ε) τη γνώμη τους για την πραγματικότητα του σχολείου και την επίδρασή της στην ενσωμάτωση αυτών των μέσων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Για την ποιοτική αυτή έρευνα επιλέχτηκε ως εργαλείο η ημιδομημένη συνέντευξη, τα ερωτήματα της οποίας προέκυψαν κατόπιν μελέτης της βιβλιογραφίας. Ο τόπος διεξαγωγής των συνεντεύξεων ήταν σε μέρη που επιλέχτηκαν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και μία από τις πέντε συνεντεύξεις έγινε μέσω τηλεφώνου, λόγω του ότι ο συνεντευξιαζόμενος βρισκόταν σε άλλη πόλη. Οι συνεντεύξεις έγιναν με την χρήση ψηφιακού μαγνητόφωνου – έχοντας βέβαια υπόψη ότι η παρουσία της συγκεκριμένης συσκευής παρότι μπορεί να μην είναι ενοχλητική μπορεί να περιορίζει τον απαντώντα (Cohen, 2008). Πράγματι, ο περιορισμός αυτός επιβεβαιώθηκε ρητά από δύο εκπαιδευτικούς όταν έκλεισε το ψηφιακό μαγνητόφωνο.

Στη συνέχεια, οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν. Ας σημειωθεί, εδώ, πως η απομαγνητοφώνηση στερεί σε ένα βαθμό τη δυναμικότητα και την αυθεντικότητα του προφορικού λόγου και από μόνη της είναι μια πρώτη διαδικασία ερμηνείας (Cohen, 2008). Καταβλήθηκε, συνεπώς, η μέγιστη προσπάθεια ώστε να παραμείνουν αναλλοίωτα τα λόγια των εκπαιδευτικών. Οι συνεντεύξεις έγιναν με την προϋπόθεση ότι θα είναι ανώνυμες, γι' αυτό και στους εκπαιδευτικούς δόθηκαν ψευδώνυμα. Στη συνέχεια θα αναδειχτούν οι απόψεις τους στα ζητήματα που προαναφέρθηκαν.

Δίκτυα στην τάξη: «το 'χω πετύχει», «δεν το ξανακάνω!»

Από χόμπι ή για λόγους επαγγελματικούς, και οι πέντε εκπαιδευτικοί εξοικειώθηκαν, σε διαφορετικό βαθμό ο καθένας, με τον υπολογιστή. Οι δύο από τους πέντε (Μιχάλης, Γιάννης) που εμφανίζουν τη μεγαλύτερη εξοικείωση, η οποία φτάνει σε επίπεδο προγραμματισμού, πειραματίζονταν με τους υπολογιστές ήδη από την εφηβική τους ηλικία, στις αρχές της δεκαετίας του 1990. Οι υπόλοιποι εξοικειώθηκαν κατά την επαγγελματική τους σταδιοδρομία στα τέλη της δεκαετίας και στις αρχές του 2000. Η συσχέτιση, ωστόσο, ανάμεσα στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τους υπολογιστές και τις αντιλήψεις ή τις πρακτικές τους ως προς τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης δεν είναι τόσο προφανής, όσο την παρουσιάζει η βιβλιογραφία. Φαίνεται ότι ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί έχουν μεγάλη εξοικείωση με τις ΤΠΕ δεν σημαίνει ότι αυτόματα και ανεπιφύλακτα είναι και θετικοί ως προς τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Ούτε και οι εκπαιδευτικοί που είναι λιγότερο εξοικειωμένοι με αυτά τα μέσα θεωρούνται λιγότερο καινοτόμοι στον τρόπο με τον οποίο κάνουν το μάθημά τους.

Από τη βιβλιογραφία φάνηκε πως ο όρος «κοινωνικά δίκτυα» στην εκπαίδευση παραπέμπει συνήθως στο Facebook. Όμως το Facebook, παρότι είναι το δημοφιλέστερο μέσο, δεν είναι και το μοναδικό, όταν γίνεται αναφορά στην εκπαίδευση. Ένα καλό παράδειγμα μας έδωσε ο Μιχάλης, που είναι Μαθηματικός, ο οποίος σε συνεργασία με άλλες δύο εκπαιδευτικούς, μία Φιλόλογο και μία καθηγήτρια Αγγλικών, αξιοποίησε τη Wikipedia (ως διαδικασία συγγραφής και ανάρτησης λημμάτων) στο πλαίσιο ενός πρότζεκτ στην εκπαίδευση ενηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, ο Μιχάλης ανέφερε:

> *Το τελευταίο λοιπόν πρότζεκτ που κάναμε στο σχολείο, ήταν να πάμε στα χωριά της περιοχής και να καταγράψουμε με φωτογραφίες και με κείμενο αυτά τα χωριά. Πληροφορία η οποία δεν υπήρχε στο διαδίκτυο.* [Οι εκπαιδευόμενοι] *χωρίστηκαν σε ομάδες, ανάλογα με το από πού καταγόταν ο καθένας ή τα προσωπικά του βιώματα. Μετά ανέλαβαν να βρουν βιβλία. Και μετά τραβήξαμε φωτογραφίες. Έπειτα, ανέλαβαν να γράψουν τα άρθρα κλπ. (…) αυτή είναι μια δραστηριότητα που και βοηθάει τον εκπαιδευόμενο να αναπτύξει το ταλέντο του και τον βγάζει έξω από την τάξη. Δηλαδή τον βγάζει απ' το παραδοσιακό καθηγητοκεντρικό μοντέλο. Είναι μια διαδικασία που αναπτύσσει τον μαθητή ολόπλευρα, γιατί αναγκάζεται να χρησιμοποιήσει διαφορετικές ικανότητες που έχει. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευόμενοι δεν έπρεπε μόνο να συγγράψουν το κείμενο. Έπρεπε να αξιολογήσουν πηγές εκπαιδευτικές. Ένα πολύ βασικό πρόβλημα που έχουμε στην εκπαίδευση είναι όχι απλά να ανατρέχουμε στις πηγές, αλλά να τις χρησιμοποιούμε σωστά. Δηλαδή έγινε αξιολόγηση των πηγών, ποιες πηγές είναι χρήσιμες και ποια sites περιέχουν πληροφορίες από ασόβαρες έως και λάθος. Αυτό είναι ένα άλλο κομμάτι που αναπτύσσει την κριτική σκέψη του εκπαιδευόμενου.*

Φαίνεται ότι το συγκεκριμένο πρότζεκτ με τη Wikipedia ήταν ένα εγχείρημα απαιτητικό και επίπονο. Η εργασία που απαιτούνταν από τους εκπαιδευτές ήταν τεράστια. Ο συντονισμός και η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, απαραίτητη συνθήκη. Και ο σωστός σχεδιασμός, βασική προϋπόθεση. Ο Μιχάλης αναφέρει σχετικά ότι:

> *Είχε πάρα πολλή δουλειά. Για εμάς τους εκπαιδευτές. Πρέπει να έχεις ένα ξεκάθαρο πλάνο. Να ξέρεις πολύ καλά τα εργαλεία που χρησιμοποιείς. Εγώ, μιας κι έχει εξελιχτεί το software, μπορούσα να παρακολουθώ απ' το σπίτι τη συνεισφορά του καθενός, τι έχει γράψει στα άρθρα αυτά. Και μάλιστα θα έχω feedback και για το επόμενο διάστημα, δηλαδή αν κάποιος από τους εκπαιδευόμενους κάνει κάποια παρέμβαση στο λήμμα, θα μπορώ να ξέρω ότι το έκανε, πράγμα που είναι σημαντικό, γιατί θα έχουμε κερδίσει το ότι αυτός ο άνθρωπος αυτό που έμαθε το αξιοποιεί στη ζωή του κανονικά.*

Θα μπορούσε να επεκταθεί η χρήση της Wikipedia στην υποχρεωτική ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση; Επιφυλάξεις συγκεκριμένες ως προς αυτό, διατύπωσε ο Γιάννης, καθηγητής Πληροφορικής, ο οποίος παρότι δεν χρησιμοποιεί το μέσο για τα μαθήματά του, έχει σχετική εμπειρία, μιας και συμμετέχει στο εν λόγω δίκτυο ως συγγραφέας λημμάτων. Τα λεγόμενά του, παρακάτω, δείχνουν πως η εισαγωγή μιας τεχνολογίας κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαίδευση είναι ζήτημα πολυκριτηριακό και ότι χρειάζεται να ληφθούν υπόψη διάφοροι

άλλοι παράγοντες, πέρα από τις δυνατότητες του ίδιου του μέσου. Χαρακτηριστικά ανέφερε:

Είναι δύσκολο να βάλεις ένα παιδί να γράψει σε ένα δίκτυο που γράφουν ενήλικοι. Μπορεί να παίξει παρενόχληση. Υπάρχει συνάδελφος που έχει πάει σε ένα γυμνάσιο και έχει κάνει μαθήματα πώς να γράφεις στη βικιπαίδεια. Υπάρχουν συνάδελφοι που το υποστηρίζουν. Εγώ είμαι κατά αυτού του πράγματος. Π.χ. εμένα στη βικιπαίδεια με έχουν βρίσει πολλές φορές.(...) Φαντάσου, τώρα, να βάλεις έναν μαθητή μέσα σε έναν χώρο και να υπάρχουν εντάσεις. Δηλαδή αν είναι να χρησιμοποιήσεις τεχνολογία wiki, καλύτερα σε ένα ιδιωτικό wiki κατά τη γνώμη μου.

Από τα παραπάνω φαίνεται πως ο έλεγχος της online συζήτησης και η προστασία της από κακόβουλες προθέσεις είναι ζητήματα που συνοδεύουν κάθε κοινωνικό δίκτυο. Ακόμη και ένα δίκτυο, προσανατολισμένο σε ένα συγκεκριμένο σκοπό όπως η Wikipedia, δεν μπορεί πάντα να αποσοβήσει τις εντάσεις στο εσωτερικό του. Πράγμα φυσικά αναμενόμενο, μιας και η συγγραφή ενός λήμματος και οι πηγές που θα αξιοποιηθούν είναι διαδικασίες που σχετίζονται με πολιτικές στάσεις και αντιλήψεις και είναι μια διαδικασία που αφορά ανθρώπινες σχέσεις.

Ας περάσουμε σε ένα άλλο παράδειγμα χρήσης της κοινωνικής δικτύωσης. Ο Αχιλλέας, καθηγητής Ηλεκτρολογίας, αξιοποιεί την πλατφόρμα EdModo σε μάθημα που διδάσκει στην Α’ ΕΠΑΛ. Η πλατφόρμα είναι ανοικτή μόνο στους μαθητές και τις μαθήτριες της συγκεκριμένης τάξης, μέσω κωδικού πρόσβασης που τους παρέχει ο ίδιος. Η πλατφόρμα EdModo είναι ένα δίκτυο στο οποίο ο υπεύθυνος διαχειριστής έχει αυξημένο έλεγχο κι εκεί αναρτώνται θέματα για εργασίες, τεστ και επιτρέπεται το chat. Σύμφωνα με τα λεγόμενα του Αχιλλέα, η εμπειρία του έχει ως εξής:

Έψαχνα να βρω μια πλατφόρμα για να επικοινωνώ με τα πιτσιρίκια, χωρίς να τους δώσω κινητό τηλέφωνο, ούτε να τους έχω στο Facebook γιατί εκεί μέσα θα γινόταν χαμός, θα το κάναμε καφενείο το μαγαζί. Οπότε μου ’κατσε καλά το EdModo σε αυτό. Να στέλνω και να μου στέλνουν μηνύματα. Σιγά σιγά άρχισα να ανακαλύπτω ότι έχει και άλλα πραγματάκια πιο πίσω, πολύ βολικά. Κι έτσι φέτος άρχισα να το βάζω στη διδασκαλία. (...) Αντί για άσκηση στο σπίτι, τους ανεβάζω ένα τεστ στο Edmodo, τους δίνω ένα χρονικό περιθώριο και τους λέω μέχρι την τάδε μέρα θα έχετε μπει να λύσετε το τεστ. Για το τεστ αυτό, μπορεί να μπει [ο μαθητής] *μια φορά –δεν τον αφήνει δεύτερη. Θα μπει μία φορά και θα έχει χρόνο που του έχω ορίσει εγώ. Είκοσι, δέκα, δεκαπέντε λεπτά, οτιδήποτε. Τώρα, τι feedback έχω. Στην αρχή τα πιτσιρίκια, η πρώτη τους αντίδραση είναι θετική. Η δεύτερη* [αντίδραση] *είναι «ώπα! Αυτός τώρα βρήκε τρόπο να μας χώνει». Η τρίτη είναι: αν καταλάβουν ότι έχει τυράκι η δουλειά –και θα σου πω ποιο είναι το τυράκι- θα συνεχίσουν. Τώρα το τυράκι, ποιο είναι: όποιοι μπουν μέσα και κάνουν το τεστ, το τεστ το ίδιο θα ξαναγραφτεί εδώ στο σχολείο, αλλά αυτοί που έχουν μπει μέσα* [ενν. στο edmodo και έχουν λύσει το τεστ] *θα βγουν έξω να κάνουν διάλειμμα.*

Όπως φαίνεται στη συγκεκριμένη περίπτωση, το μέσο αυτό χρησιμοποιείται κυρίως ως δέλεαρ για να γράφουν οι μαθητές και οι μαθήτριες καλά στο τεστ, αφού στο σπίτι μπορούν να έχουν ανοικτό το βιβλίο, και να αποφεύγουν το ίδιο τεστ με κλειστά βιβλία μέσα στην τάξη. Ο Αχιλλέας ρωτήθηκε επίσης για το πόσοι μαθητές μπαίνουν σε αυτή τη διαδικασία και έδωσε την ακόλουθη απάντηση: *«οι 4 στους 10. Πρόσεξε όμως, επειδή τώρα τα ’χω παίξει κι εγώ εντελώς, το ’χω χαλαρώσει το πράγμα. Εγώ πιστεύω ότι του χρόνου, αν το κάνω με συνέπεια θα δουλέψει».* Από την άλλη μεριά, ο Γιάννης εξέφρασε την εξής γνώμη για τα δίκτυα τύπου EdModo: *«αν το EdModo είναι φάση να βάλεις τον μαθητή με το ζόρι εκεί μέσα, δεν ξέρω αν μπορεί να πιάσει. Το κοινωνικό δίκτυο για να είναι πετυχημένο πρέπει να έχει πολύ κόσμο μέσα».* Σε ερώτηση που έγινε στον Αχιλλέα αν έχουν όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες υπολογιστή και πρόσβαση στο διαδίκτυο από το σπίτι, η απάντησή του ήταν η ακόλουθη: *«ε όλοι στην αρχή μου είπαν ότι έχουν».* Αιωρείται, συνεπώς, ένα υπονοούμενο μήπως τελικά δεν είχαν όλοι, κι εύλογα υποθέτει κανείς πως όταν σε μια τάξη ρωτιούνται ευθέως οι μαθητές και οι μαθήτριες για το αν έχουν στο σπίτι αυτές τις υποδομές, τότε

ενδέχεται για διάφορους λόγους (ντροπή, άρνηση κλπ.) να μην υπάρξουν ευθείς απαντήσεις. Πάντως, οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί σε σχετική ερώτηση ήταν περίπου πανομοιότυπη: *«οι περισσότεροι μαθητές έχουν».*

Με μια παρόμοια λογική, με σκοπό δηλαδή την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος, χρησιμοποιεί ο Μιχάλης το Facebook στην μη τυπική εκπαίδευση (σχολείο δεύτερης ευκαιρίας στον ΟΑΕΔ). Ο Μιχάλης περιγράφει αυτή τη χρήση ως εξής:

> *Βασικά έχω κάνει ένα γκρουπ με τις κοπέλες στο Facebook. Και μέχρι να με κάνουνε φίλο στο Facebook δεν με παρακολουθούσε καμία. Όταν όμως με κάνανε φίλο, τότε εγώ ανέβαζα τον πίνακα της τάξης στο Facebook (δίχως να φαίνονται πρόσωπα) κι έκαναν επιτόπου like στη φωτογραφία. Κι αυτό είναι το μέγιστο της συμμετοχής... Βασικά όλο το μάθημα το ανεβάζω στο Facebook. Και το παρακολουθούν οι κοπέλες από κει. Βάζω και καμιά άσκηση από κάτω. Και μιλάω με όλες στο chat. Άμα έχει διαγώνισμα για παράδειγμα, όλα τα hints μπαίνουνε μέσω Facebook. Και η πλάκα είναι ότι προσπαθούν να τη λύσουν και μου στέλνουν τη λύση μέσω Facebook. Μου λένε, κύριε έγραψα αυτό για λύση, είναι σωστή; Οπότε κάθομαι κι εξηγώ στην καθεμία ξεχωριστά. (...) Προσπαθώ να προσαρμόσω το μάθημα στα ενδιαφέροντά τους. Κι αυτό το κάνω, το 'χω πετύχει, τουλάχιστον αυτή είναι η δική μου εκτίμηση.*

Ο Γιάννης, από την άλλη, έχει κακή εμπειρία από τη χρήση Facebook όταν προσπάθησε να οργανώσει την τάξη του σε ομάδα για το μάθημα Πληροφορικής. Ανέφερε χαρακτηριστικά:

> *Στο Facebook, είχα κάνει μια σελίδα. Αλλά γενικά, δεν έχεις τον έλεγχο στο Facebook. Δηλαδή, οι μαθητές μέσα στο Facebook δεν μπαίνουν για να διαβάσουν.(...) Και μου 'τυχε κιόλας μέσα στο Facebook, να μπει κι ένας συνάδελφος κι έκανε χαβαλέ με τα παιδιά, έκανε σχόλια, το οποίο με έφερε σε πολύ άβολη θέση. Το μεγάλο πρόβλημα δημιουργήθηκε κατά τον Απρίλη ή Μάη μήνα που έβαλα έναν μαθητή μου διαχειριστή, γιατί ήθελα να είναι δημοκρατικό, να μην είμαι μόνο εγώ ο διαχειριστής. Αλλά μετά, αυτός πέταξε έξω έναν συμμαθητή του. Του είπα μην το κάνεις αυτό και μου απάντησε «όχι δεν τον γουστάρω». Κι εγώ τι να κάνω; Να κάτσω ν' ασχοληθώ με τους μαθητές; Δημιουργήθηκε μια ένταση, ε κι εγώ τους έβγαλα όλους έξω απ' την ομάδα, έβγαλα και τον εαυτό μου... Και δεν το ξανακάνω αυτό το πράγμα.*

Η Μυρτώ, οικονομολόγος, έχει πλήρη επίγνωση ότι το Facebook είναι κομμάτι της κοινωνικής ζωής των εφήβων, αλλά προτιμά για την επικοινωνία με τους μαθητές της, να χρησιμοποιεί το email. Υποστηρίζει πως θα προτιμούσε οι μαθητές της να διαβάζουν πράγματα σε έντυπη μορφή, *«ίσως είμαι old fashioned σε αυτά. Έχει να κάνει με τον τρόπο που εγώ έχω μάθει»*. Μάλιστα, όταν διατηρούσε προσωπικό εκπαιδευτικό μπλογκ όπου ανέβαζε υλικό του μαθήματος, εξέφρασε απορία για το κατά πόσο το παρακολουθούσαν οι μαθητές. Η Μυρτώ ανέφερε:

> *Τους ρωτούσα αν έβλεπαν αυτό το υλικό* [που ανέβαζα στο μπλογκ]...*Τώρα του ρίχνανε μια ματιά σαν να βλέπανε φωτογραφίες; Τους ενδιέφερε; (...) Επικοινωνώ με μέιλ και πάντα τους ζητάω το μέιλ τους για να μπορώ να τους στέλνω πράγματα.(...) Φέρνω το λάπτοπ και το χρησιμοποιώ γιατί π.χ. στο μάθημα του μάρκετινγκ προκύπτουν πολλές ερωτήσεις (του είδους πόσο κοστίζει το λεπτό της διαφήμισης στην τηλεόραση;). Ε, εγώ εκείνη την ώρα το ψάχνω στο ίντερνετ και το βρίσκουμε.*

Αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος ότι το μεγαλύτερο κομμάτι της βιβλιογραφίας υπερθεματίζει πάνω στη θετική συμβολή των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στη σύγχρονη μαθητοκεντρική διδασκαλία. Ωστόσο φαίνεται ότι η συμβολή της κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαίδευση παραμένει ένα ανοικτό ζήτημα. Στο πλαίσιο αυτό ο Γιάννης ανέφερε:

> *Στο σχολείο, όχι στο συγκεκριμένο που είμαι τώρα, δεν ήμουν και πολύ συμπαθής καθηγητής, κι αυτό γιατί έκανα μάθημα. Τυχαίνει πολλές φορές να είσαι σε ένα σχολείο μέσα και να παλεύεις να κάνεις μάθημα και να σε πολεμάνε να μην κάνεις μάθημα. Είναι πολύ άσχημο συναίσθημα αυτό το πράγμα. Και υπήρχε το κοινό μυστικό όλων, ότι μπαίνανε μέσα στο εργαστήριο, βάζανε τα παιδιά στο Facebook –στο Facebook τα παιδιά είναι γενικά ήρεμα, βλέπουν και κανα βίντεο στο YouTube, κάνουν chat, παίζουν κανά*

παιχνίδι– και πέρναγε η ώρα έτσι. Κι όταν εσύ πας στην αίθουσα, με προτζέκτορα, να κάνεις μάθημα, προφανώς υπάρχει μεγάλη αντίδραση. Τέλος πάντων, ο συνάδελφος που σου έλεγα πριν, μου είπε ότι εγώ τώρα ήρθα στο Δημόσιο, να χαλαρώσω, να κάνω τις διακοπές μου. Τώρα μου κόψαν και τον μισθό, δεν κάνω τίποτα. Κι έμπαινε μέσα στην τάξη και τους είχε βάλει να παίζουν φυλετικές μάχες [ένα διαδικτυακό παιχνίδι], *το οποίο για μένα είναι απαράδεκτο παιχνίδι. Είναι ένα παιχνίδι, η απόλυτη πρέζα για όσους ασχολούνται, όπου κάνεις μια ομάδα, κι αυτός που σου λέω ήταν ο φύλαρχος της ομάδας κι έβαλε τους μαθητές μέσα στο εργαστήριο, τους άνοιξε λογαριασμό και τους έβαλε να παίζουν.*

Παρατηρείται εδώ μια χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης με σκοπό το παιχνίδι και τη διασκέδαση μέσα στην τάξη, η οποία δεν είναι η αναμενόμενη.

Κλείνοντας αυτό το κεφάλαιο σχετικά με τις πρακτικές κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαίδευση σήμερα, έχει σημασία να φανούν και ορισμένοι βαθύτεροι προβληματισμοί. Για παράδειγμα, η Ελένη που διδάσκει καλλιτεχνικά, δεν χρησιμοποιεί αυτά τα μέσα ούτε τώρα, αλλά ούτε και στο παρελθόν τα έχει αξιοποιήσει. Κάνει, ωστόσο, μάθημα με πολλούς άλλους δημιουργικούς και συνεργατικούς τρόπους μάθησης, πράγμα στο οποίο συμβάλλει βέβαια και η φύση του μαθήματος. Υποστηρίζει συγκεκριμένα πως:

Τα παιδιά, πρέπει να έχεις στο μυαλό, ότι δεν είναι φίλοι σου κι ούτε πρόκειται να γίνουν ποτέ. Ούτε εσένα, σαν δάσκαλο, σε συμφέρει να γίνουν φίλοι σου, ούτε αυτά τα συμφέρει, γιατί θέλουν δάσκαλο τα παιδιά. Καταρχήν, αν θέλεις να γίνεις προσιτός γίνεσαι προσιτός μέσα στο μάθημα. Γιατί το μάθημα, θέλουν δεν θέλουν, θέλει τάξη. Το δικό μου το μάθημα θέλει εργαστήριο όπου θα γίνεται η διαδικασία. Η διαδικασία δεν γίνεται μέσω κοινωνικής δικτύωσης. Η διαδικασία της διδασκαλίας είναι κάτι πολύ συγκεκριμένο, πράγμα, το οποίο απαιτεί Άνθρωπο. Δεν γίνεται να πούμε, να γράψουμε και να μάθουμε... γι' αυτό κιόλας δεν μαθαίνουν τίποτα. Έπεα πτερόεντα, όλα αυτά που μαθαίνουμε κι εμείς οι ίδιοι, η δική μας η γενιά. Μπαίνεις μέσα [στο δίκτυο] *και διαβάζεις ένα κείμενο, αλλά δεν το μελετάς. Το όλο κείμενο περνάει διαγωνίως απ' τα μάτια σου. Ούτε το μελετάς, γιατί πώς θα γίνει να το μελετήσεις; Έτσι;*

Η άποψη που παρατίθεται παραπάνω υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό έργο περιλαμβάνει ανθρώπινη εργασία, και από τον εκπαιδευτικό και από τον εκπαιδευόμενο, εργασία ορατή, που εξελίσσεται σε έναν συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Αν το εκπαιδευτικό έργο γίνει π.χ. εικόνα και βίντεο στο διαδίκτυο, τότε η σημασία του μπορεί κάλλιστα να καταλήξει να εξαντληθεί στο κλικ του ποντικιού ή και να αγνοηθεί παντελώς, ακόμα κι αν αυτά τα μέσα ή το περιεχόμενό τους είναι προϊόντα ανθρώπινης εργασίας.

Δίκτυα και πραγματικότητα: «με το υπάρχον σύστημα... δύσκολο»

Για να επιχειρηθεί εκτενής συζήτηση για την χρήση των κοινωνικών δικτύων στην εκπαίδευση χρειάζεται να ληφθούν υπόψη οι σημερινές συνθήκες που επικρατούν στον εκπαιδευτικό χώρο. Το θέμα αυτό είναι τεράστιο και υπερβαίνει τους σκοπούς της παρούσας εργασίας. Ωστόσο, θα επιχειρηθεί να αναδειχθούν ορισμένες πτυχές του ζητήματος και πιο συγκεκριμένα αυτές που ανέδειξαν οι πέντε εκπαιδευτικοί της έρευνας.

Ένα ζήτημα έχει να κάνει με το γεγονός ότι δεν υπάρχει ακόμα επίσημη στρατηγική για την κοινωνική δικτύωση στο σχολείο. Για παράδειγμα, ο Αχιλλέας εκφράζει την εξής αγωνία:

Θα 'πρεπε σε κεντρικό επίπεδο, να μαζέψει π.χ. το Υπουργείο, αυτούς που έχουν πειραματιστεί με αυτά και να τους ρωτήσει τι εμπειρίες είχαν από την χρήση, πού κάνανε λάθη, πού σωστά, γιατί λίγο-πολύ είμαστε κάτι σαν μαθητευόμενοι μάγοι. Πρέπει κάποιος που ανεβάζει κάτι να παίρνει ένα feedback πίσω. Να ξέρεις αν όλα αυτά τα πράγματα που ανεβαίνουν στο δίκτυο, έχουν αποτέλεσμα ή όχι. Τώρα είναι εντελώς ανοργάνωτα τα πράγματα.

Σε ό,τι αφορά την ανατροφοδότηση και την απουσία μιας επίσημης αποτίμησης αυτών των πειραματισμών, μια παραπλήσια γνώμη εξέφρασε και ο Γιάννης. Ο ίδιος εισέπραξε αδιαφορία ακόμη και όταν φτιάχτηκε το ψηφιακό αποθετήριο Φωτόδεντρο:

Υπάρχει π.χ. το Φωτόδεντρο. Κάποια στιγμή (το 2008, 2010; δεν θυμάμαι), είχε βγει μια ανακοίνωση που έλεγε ότι όσοι εκπαιδευτικοί έχουν χρησιμοποιήσει πολυμεσικά εργαλεία για το μάθημα, στείλτε μας σε ένα cd αυτά που έχετε κάνει. Ε, ό,τι είχα κάνει τα έστειλα στο υπουργείο Παιδείας (παρουσιάσεις, βιντεάκια κλπ). Ούτε μου απαντήσανε αν το λάβανε, ούτε μου είπαν τι το κάνανε αυτό, τίποτα. Ούτε ένα γράμμα ότι τα λάβαμε, σας ευχαριστούμε... Τίποτα. Απλά το παιχνίδι που έχω καταλάβει ότι παίζεται, είναι ότι κάποιοι κάνουν διάφορα πράγματα με σκοπό να πάρουν πόντους, να δημοσιεύσουν κάτι σε ένα συνέδριο. Και πολλές φορές αυτά που δημοσιεύουν και κάνουν δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Δηλαδή κάνει κάποιος ένα σχέδιο μαθήματος, το δημοσιεύει αλλά δεν το έχει δείξει στην τάξη αυτό το πράγμα.

Ο Μιχάλης εκφράζει μια ακόμα πιο κατηγορηματική γνώμη σχετικά με το σημερινό τοπίο στην εκπαίδευση, το πρόγραμμα του σχολείου και το κατά πόσο πρόσφορο είναι για την εισαγωγή της κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. σε επίπεδο πρότζεκτ):

Με το υπάρχον σύστημα είναι δύσκολο. Εγώ πιστεύω ότι καταρχάς πρέπει να χαλαρώσει το πρόγραμμα σπουδών. Το θεωρώ απαράδεκτο αυτό που γίνεται.Συμπιέζουν [στην ύλη] *πράγματα που δεν καταλαβαίνω γιατί υπάρχουν. Μεταφέρανε π.χ. τις πιθανότητες από τη Γ' Λυκείου στη Β' Γυμνασίου. Όλο αυτό το πράγμα είναι παρανοϊκό.(...) Η δουλεια μου στο θεωρητικό κομμάτι, το ερευνητικό, είναι ν' αποδείξω ότι η Wikipedia αποτελεί καλή πρακτική, στη χρήση, στις νέες τεχνολογίες και ότι μπορεί να ενταχθεί στο σχολικό πρόγραμμα, αλλά σε ένα διαφορετικό σχολικό πρόγραμμα. Δηλαδή όχι με την υπάρχουσα δομή. Θεωρώ ότι το σχολικό πρόγραμμα πρέπει να αλλάξει ούτως ή άλλως, χωρίς φοβίες.*

«Απαράδεκτο», «παρανοϊκό», «πού να χωρέσεις κάτι άλλο;»: να μερικές λέξεις που σκιαγραφούν τη σημερινή εικόνα. Κι επιπλέον πινελιές, όπως: *«μαθητευόμενοι μάγοι»*, *«ανοργάνωτα πράγματα»*, σχέδια μαθήματος που *«δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα»*.

Ταυτόχρονα, αναδεικνύονται από τους εκπαιδευτικούς ζητήματα που σκιαγραφούν τις κοινωνικές-ταξικές αντιθέσεις του σημερινού σχολείου, οι οποίες δεν περιγράφουν συνδέσεις και δικτύωση, αλλά αποκλεισμούς και απομόνωση. Χαρακτηριστικά ο Γιάννης ανέφερε:

Στο σχολείο που είμαι τώρα έχουμε μαθητές με πολλά προβλήματα στο σπίτι. Οπότε, λειτουργούμε πολύ και σαν κοινωνική υπηρεσία. Και αυτό είναι πολύ σημαντικό που γίνεται εδώ πέρα. Από πλευράς μάθησης, ό,τι μπορούμε κάνουμε. Μέσα στο σχολείο σήμερα έχεις έναν ρόλο κοινωνικού λειτουργού. Πολλές φορές άμα ο μαθητής έχει ένα πρόβλημα, λες ας είμαι κοντά του, να μου πει εμένα αυτό το πρόβλημα, να προσπαθήσεις να βοηθήσεις. Κι αυτό ο περισσότερος κόσμος δεν το καταλαβαίνει. Ούτε οι φίλοι μου. Μου λένε, και τι κάνεις στο σχολείο; Τίποτα δεν κάνεις. Δουλεύεις χαλαρά και καλά λεφτά παίρνεις. Ενώ ο ρόλος σου είναι πιο κοινωνικός.

Τις ίδιες ανησυχίες εκφράζει και ο Μιχάλης, για τον οποίο η χρήση του Facebook είναι ένας τρόπος να διατηρεί μια κοινωνική επαφή με τις μαθήτριές του, με στόχο να μην εγκαταλείψουν το σχολείο. Λέει χαρακτηριστικά ότι:

(...) πρέπει να περιορίσουμε και τη σχολική διαρροή. Οι πιο πολλές θέλουν να φύγουν. Την πρώτη εβδομάδα που πήγα στο σχολείο εγκατέλειψαν δύο κοπέλες. Αλλά πρέπει να μάθεις και τις αιτίες, για ποιο λόγο εγκαταλείπει το σχολείο. Και δεν πιστεύω ότι είναι κανένας χαζός όταν εγκαταλείπει το σχολείο, υπάρχει θέμα κινήτρων. Με άλλα λόγια, εμένα δεν με ενδιαφέρει το κομμάτι των μαθηματικών μόνο, αλλά και το παιδαγωγικό. (...) Όμως, το Υπουργείο Παιδείας βάζει αυτές τις κοπέλες [που είχαν παλιά εγκαταλείψει το σχολείο] *να λύνουν δευτεροβάθμιες ανισώσεις. Το να βρεις κίνητρο να μάθουν αυτά τα πράγματα, γιατί εγώ θέλω παρόλ' αυτά να εφαρμόσω τον οδηγό σπουδών, θέλει αγώνα.*

Η Μυρτώ, που διδάσκει σε ΕΠΑΛ, δίνει, από την πλευρά της, μια γενικότερη εικόνα υποβάθμισης του συγκεκριμένου τύπου Λύκειου.

Τα παιδιά στα ΕΠΑΛ αντιμετωπίζονται ως τελευταία στην εκπαίδευση και από την δομή και από το Υπουργείο και απ' τα ίδια. Μου κάναν μια ερώτηση μια φορά: «εσείς κυρία μπορούσατε να πάτε στο Γενικό Λύκειο;». Μπορούσα, λέω. Και γιατί δεν πήγατε, κυρία; Εκεί εγώ κατάλαβα ότι τα παιδιά νόμιζαν πως άλλοι καθηγητές πάνε στο Γενικό Λύκειο, άλλοι καθηγητές στα ΕΠΑΛ. (...) Δηλαδή τα παιδιά αισθάνονται ότι είναι υποδεέστερα, γιατί έτσι αντιλαμβάνεται και η κοινωνία αυτά τα σχολεία.

Και ο Αχιλλέας έχει σχεδόν συμβιβαστεί με την κατάσταση, εκφράζοντας μια μορφή παραίτησης, αφού δεν βλέπει άλλη προοπτική.

Την Γ' Λυκείου την έχω γειώσει εντελώς, επειδή δεν ενδιαφέρονται. Πας στην τάξη και κοιτάνε το ταβάνι, πανελλήνιες δεν θέλουν να δώσουν, τους έχω κάνει μια ξήγα ότι παιδιά θα πάρετε τα θέματα για να γράψετε δέκα στο τέλος, έτσι ώστε αν αύριο μεθαύριο κάποιος σε προσλάβει και δει το χαρτί σου ότι έχεις 10 από ένα ΕΠΑΛ, να ξέρει τι παίρνει. Να μην σε βγάλω επιστήμονα εγώ έξω. Και αράζουμε όλοι μαζί μέσα και δεν κάνουμε τίποτα. Έχω εργαστήριο που με παίρνει να το κάνω, γιατί [στην τάξη] *τα πιτσιρίκια δεν κάθονται ακίνητα, τα φέρνω λοιπόν στο εργαστήριο και τους λέω «λοιπόν μάγκες καθαρίστε τον κινητήρα». Γουστάρουν, παίρνουν τα πινελάκια κι άλλα και τον κάνουν τζιτζί.*

Αυτή είναι, σε αδρές γραμμές, η εικόνα των σχολείων στα οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί που παραχώρησαν συνέντευξη. Με δεδομένο ότι η εικόνα αυτή δεν είναι γενικεύσιμη, το σίγουρο είναι ότι υπάρχουν σχολεία σήμερα όπου οι μαθητές αντιμετωπίζουν αδιέξοδα, αποκλεισμούς και πολλά άλλα σοβαρά προβλήματα. Ακόμα και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν υπόρρητα αυτό το αδιέξοδο: πώς να δώσεις κίνητρα και να κινητοποιήσεις το ενδιαφέρον, όταν στον ορίζοντα δεν υπάρχει προοπτική; Όπως μας είπε χαρακτηριστικά και ο Γιάννης: «*γενικά είναι μεγάλη απογοήτευση. Γιατί σε κάνει* [το σχολείο, έτσι όπως είναι] *να νιώθεις άχρηστος*».

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία δεν στοχεύει να καλύψει πλήρως το ζήτημα της χρήσης των κοινωνικών δικτύων στην εκπαίδευση παρά μόνο σε ό,τι αφορά τα ερωτήματα που τέθηκαν και τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν.

Πάνω στη σχέση εκπαιδευτικών και υπολογιστή, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που είναι σε μεγάλο βαθμό εξοικειωμένοι με τις ΤΠΕ δεν υιοθετούν άκριτα και αβασάνιστα αυτά τα εργαλεία. Γνωρίζουν τα όρια και τις δυνατότητές τους και έχουν μια ρεαλιστική γνώμη για τα προβλήματα στην εφαρμογή τους στο σύγχρονο σχολείο. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζονται λιγότερο εξοικειωμένοι με τις ΤΠΕ δεν έδωσαν την εντύπωση ότι διακατέχονται από κάποιο είδος «τεχνοφοβίας ή κυβερνοφοβίας», ή έλλειψη διάθεσης να μετακινηθούν από τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας. Και εφευρετικοί είναι, και προσπαθούν να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, και αξιοποιούν διάφορα μέσα και τρόπους στο μάθημά τους.

Από τις απόψεις και τις πρακτικές των πέντε εκπαιδευτικών φάνηκε πως τα κοινωνικά δίκτυα στην εκπαίδευση χρησιμοποιούνται με τρόπο, τον οποίο συνόψισε ένας εκπαιδευτικός υπό τον εύγλωττο όρο: «μαθητευόμενοι μάγοι». Δεν υπάρχει κανενός είδους επίσημη στρατηγική, αλλά ατομικοί ή συνεργατικοί πειραματισμοί, οι οποίοι άλλοτε είναι επιτυχημένοι, άλλοτε αποτυχημένοι, ενίοτε υπερεκτιμημένοι ως προς την εκπαιδευτική τους αξία. Η απουσία συστηματικών ερευνών συμβάλλει και αυτή στην ελλιπή αποτίμηση του ζητήματος.

Φαίνεται επίσης πως η αξιοποίηση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαίδευση εμφανίζει συχνά το εξής χαρακτηριστικό: είναι τα ίδια τα τεχνολογικά μέσα αυτά που υποδεικνύουν σε μεγάλο βαθμό τις μεθόδους για το εκπαιδευτικό έργο (ανάλογα με τις δυνατότητες και τις εφαρμογές που προσφέρουν) και όχι οι εκπαιδευτικοί αυτοί που τις καταστρώνουν. Με άλλα λόγια, τα νέα αυτά τεχνολογικά εργαλεία φέρεται να παίρνουν

έναν ρόλο πρωταγωνιστικό στην εκπαιδευτική διαδικασία με συγκεκριμένες επιπτώσεις στην εργασία και των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευόμενων. Επιπλέον, προκύπτει εδώ και ένα ακόμα ερώτημα για το αν τα κοινωνικά δίκτυα ρυμουλκούν ή τροποποιούν το περιεχόμενο που καλείται ο εκπαιδευτικός να δουλέψει ή και το αντίστροφο, δηλαδή πώς η ύλη ρυμουλκεί ή αλλάζει τη χρήση των κοινωνικών δικτύων.

Είναι, τέλος, φανερό πως η online κοινωνική δικτύωση στην εκπαίδευση είναι μια μορφή διαμεσολάβησης των ανθρώπινων σχέσεων που αναπτύσσονται στο σχολείο. Γι' αυτό και δεν είναι καθόλου απαλλαγμένη από τις αντιθέσεις, τις εντάσεις, τα προβλήματα των κοινωνικών αυτών σχέσεων. Το αν τα κοινωνικά δίκτυα μπορούν να σταθούν χρήσιμα στην εκπαίδευση δεν είναι, συνεπώς, ζήτημα τεχνικών δυνατοτήτων ή «καλών ιδεών». Είναι ζήτημα άμεσα συνδεδεμένο με την αξία και το ρόλο της εκπαίδευσης σήμερα, τη φύση του εκπαιδευτικού συστήματος, τα κίνητρα και τις προσδοκίες που γεννά και, φυσικά, την κρατική στρατηγική.

Αναφορές

Aragon, A., Aldoubi, S., Kaminski, K., Anderson, Sh., & Isaacs, N. (2014). Social Networking: Boundaries and Limits, Part 1: Ethics. *Tech Trends, 58* (2), 25-31. doi: 10.1007/s11528-014-0734-9

Coen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Davis, C., Deil-Amen, R., Rios- Aguilar, C., & Gonzalez, M. (2012). *Social Media in Higher Education: a literature review and research directions*. Phoenix: University of Arizona

Isaacs, N., Kaminski, K., Aragon, A., & Anderson, Sh. (2014). Social Networking: Boundaries and Limits, Part 2: Policy. *Tech Trends, 58* (3), 10-15. doi: 10.1007/s11528-014-0747-4

Madge, Cl., Meek, J., Wellens, J., & Hooley, Tr. (2009). Facebook, Social Integration and Informal Learning at University: «It is more for socializing and talking to friends about work than for actually doing work». *Learning, Media and Technology, 34* (2), 141-155. doi: 10.1080/17439880902923606

Mazer, J., Murphy, R., & Simonds, Ch. (2007). I 'll see You On "Facebook": The Effects of Computer-Mediated Teacher Self Disclosure on Student Motivation, Affective Learning, and Classroom Climate. *Communication Education, 56* (1), 1-17. doi: 10.1080/03634520601009710

Rachtan, P., & Firpo, D. (2011). Using Social Networking Technology to Enhance Learning in Higher Education: A case Study using Facebook. *Proceedings of the 44th Hawaii International Conference on System Sciences, 4 January 2011,* (pp. 1-10). Kauai: IEEE. doi: 10.1109/HICSS.2011.479

Veletsianos, G., Kimmons, R., & French, K. (2013). Instructor Experiences with a Social Networking Site in a Higher Education Setting: Expectations, Frustrations, Appropriation, and Compartmentalization. *Educational Technology Research and Development, 61* (2), 255-278. doi: 10.1007/s11423-012-9284-z

Βαγγελάτος, Α., Φώσκολος, Φρ., & Κομνηνός, Θ. (2010). Τα κοινωνικά δίκτυα στο σχολείο του σήμερα. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010,* Τόμος ΙΙ (σσ. 791-794). Κόρινθος: ΕΤΠΕ.

Δραγογιάννης, Κ., Λαλάς, Χρ., & Παπαδοπούλου, Π. (2013). Εντάσσοντας τα κοινωνικά δίκτυα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μελέτη περίπτωσης: Οι ομάδες

του Facebook στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *5th Conference on Informatics in Education, 11-13 Οκτωβρίου 2013.*

Σωτηριάδου, Α., & Παπαδάκης, Σπ. (2013). Τα κοινωνικά δίκτυα ως εκπαιδευτικά εργαλεία: Εμπειρία από την εκμάθηση του Matlab μέσω Facebook. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 6* (3), 161-179*.*

Τάσση, Ο. (2014). Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο σχολείο. *Έρκυνα, (1),* 200-215*.*

Ικανοποίηση των μεταπτυχιακών φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου από το Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης «Ηλεκτρονικοί Χώροι Εκπαιδευτικής Διαδικασίας»

Αλεξάκης Χρήστος
Μαθηματικός – Μεταπτυχιακός φοιτητής ΕΑΠ, 2ο ΓΕΛ Ωραιοκάστρου,
alexakis.christos8@gmail.com

Παπαδοπούλου Μαρία
Φιλόλογος - Δασκάλα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΑΠΘ,
mpapado9@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία αποτυπώνονται τα αποτελέσματα μίας εμπειρικής έρευνας η οποία επιχειρεί να αξιολογήσει το Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης (ΣΔΜ) «Ηλεκτρονικοί Χώροι Εκπαιδευτικής Διαδικασίας» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ). Αρχικά γίνεται μια σύντομη περιγραφή των κεντρικών εννοιών που εμπεριέχονται στον στόχο αλλά και στα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Στη συνέχεια, αποτυπώνεται το μεθοδολογικό πλαίσιο αλλά και τα αποτελέσματα μιας δειγματοληπτικής έρευνας, η οποία διενεργήθηκε το πρώτο δεκαπενθήμερο του Απριλίου του 2015 με δείγμα 74 μεταπτυχιακούς φοιτητές του ΕΑΠ. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι φοιτητές είναι ικανοποιημένοι από το ΣΔΜ κυρίως γιατί τους δίνει την δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν. Παράλληλα όμως, ένα μεγάλο μέρος των φοιτητών νιώθει την ανάγκη να αλληλεπιδράσει μέσω του ΣΔΜ, αλλά διστάζει να το πράξει. Στο τέλος της μελέτης αναφέρονται ιδέες για πιθανή μελλοντική έρευνα.

Λέξεις κλειδιά: Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης, ικανοποίηση, αλληλεπίδραση

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, οι φορείς παροχής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (εξΑΕ) εκμεταλλεύονται τις δυνατότητες που εξασφαλίζει το Διαδίκτυο και προσφέρουν στους εκπαιδευόμενους ολοκληρωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα μέσα από Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (ΣΔΜ), τα οποία ενσωματώνουν και στοιχεία από τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (Social Networking Sites - SNS).

Τα ΣΔΜ παρέχουν εργαλεία, τα οποία δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους ενός εξΑΕ προγράμματος να αλληλεπιδράσουν με τον καθηγητή τους, αλλά και με τους άλλους εκπαιδευόμενους, δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό μία αίσθηση ότι είναι μέλη της ίδιας κοινότητας. Παρόλα αυτά, αρκετοί ερευνητές (Madge et al., 2009; Selwyn, 2009) αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό τη διδακτική συνεισφορά των SNS.

Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), ο μεγαλύτερος φορέας εξΑΕ στην Ελλάδα, έχει εντάξει καθολικά από το ακαδημαϊκό έτος 2013-2014 στις υπηρεσίες που προσφέρει στους φοιτητές του, το ΣΔΜ με την ονομασία «Ηλεκτρονικοί Χώροι Εκπαιδευτικής Διαδικασίας». Η υπηρεσία αυτή διατίθεται στην ηλεκτρονική διεύθυνση http://study.eap.gr και λειτουργεί ως χώρος ανάρτησης του εκπαιδευτικού υλικού και υποβολής των γραπτών εργασιών όλων των Θεματικών Ενοτήτων του ΕΑΠ.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η αξιολόγηση του ΣΔΜ «Ηλεκτρονικοί Χώροι Εκπαιδευτικής Διαδικασίας» του ΕΑΠ.

Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Από την εμπειρική έρευνα που διεξήγαγαν οι Hermans et al. (2009), προκύπτει ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευόμενων συναρτάται με την αποδοχή της τεχνολογίας από τους ίδιους, ειδικά όσον αφορά τις τεχνικές απαιτήσεις του υλικού. Η έρευνα του Hong (2002) σχετίζει την ικανοποίηση με τις πρότερες αναπτυγμένες δεξιότητες των εκπαιδευόμενων στη χρήση Η/Υ. Στην ίδια έρευνα παρουσιάζονται ευρήματα σύμφωνα με τα οποία η ικανοποίηση σε ένα διαδικτυακά εμπλουτισμένο μάθημα δε συνδέεται με το φύλο, την ηλικία ή το στυλ μάθησης, αλλά σχετίζεται με την αλληλεπίδραση εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενου, αλλά και με τη δυναμική της ομάδας. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευόμενων όμως, φαίνεται να είναι σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την ικανοποίηση των εκπαιδευόμενων, όπως προκύπτει από την εμπειρική έρευνα των Κάσση & Αυγερινού (2013), η οποία αφορά την αξιολόγηση μιας πλατφόρμας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αυτό που ενοχλεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευόμενους είναι η έλλειψη επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με την εκπαιδευτική ομάδα. Η ίδια ενόχληση αποτυπώνεται και στην έρευνα των Hermans et al. (2009), στην οποία αξιολογείται το ΣΔΜ Blackboard· σύμφωνα με αυτήν την έρευνα, αρκετοί φοιτητές αισθάνονται ότι έχουν αποκλειστεί και δεν αλληλεπιδρούν με τον εκπαιδευτή.

Για να ικανοποιηθεί η ανάγκη της αλληλεπίδρασης, αρκετοί ερευνητές προτείνουν την χρήση εργαλείων, όπως αυτά που παρέχουν τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (SNS). Οι Lee & McLoughlin (2010) θεωρούν ότι τα εργαλεία αυτά, εφόσον χρησιμοποιηθούν σωστά, δίνουν την δυνατότητα να ξεπεραστούν προβλήματα που σχετίζονται παραδοσιακά με την εξΑΕ, καθώς δημιουργούν στους εκπαιδευόμενους την αίσθηση της παρουσίας και της συμμετοχής σε αλληλεπιδραστικές συζητήσεις.

Από την άλλη πλευρά, οι Schroeder et al. (όπ. αναφ. στους Veletsianos & Navarrete, 2012) παρουσιάζουν μια λίστα με δυνητικά προβλήματα που αναδύονται όταν στην ανώτατη εκπαίδευση γίνεται επίσημα χρήση των SNS. Μερικά από τα προβλήματα αυτά είναι:

- η έλλειψη εμπιστοσύνης στο είδος της ανατροφοδότησης που προέρχεται από τους συμφοιτητές
- ζητήματα πνευματικής ιδιοκτησίας
- δυσκολία στην προστασία της ανωνυμίας των φοιτητών

Επιπλέον, σε έρευνα των Madge et al. (2009) το 43% του δείγματος των προπτυχιακών φοιτητών που συμμετείχαν στην έρευνα, πιστεύουν ότι τα SNS δεν προσφέρουν δυναμική για ακαδημαϊκή εργασία. Στην ίδια έρευνα, οι συγγραφείς θεωρούν ότι τα SNS είναι πιο χρήσιμα στην άτυπη εκπαίδευση και όχι στην τυπική, επίσημη εκπαίδευση. Παρόμοιοι προβληματισμοί αναδύονται και από τα αποτελέσματα της έρευνας του Selwyn (2009), όπου οι προσδοκίες των φοιτητών από τα SNS φαίνεται να τους οδηγούν να βιώνουν ζητήματα σύγκρουσης ρόλων όσον αφορά τις μεταξύ τους σχέσεις αλλά και τις σχέσεις τους με το διδακτικό προσωπικό. Αυτό όμως, δεν είναι ο κανόνας. Οι Veletsianos & Navarrete (2012) διεξήγαγαν μία έρευνα, με σκοπό να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευόμενων σε ένα εξΑΕ πρόγραμμα, στο οποίο έγινε χρήση μιας ηλεκτρονικής πλατφόρμας, που ενσωμάτωνε δυνατότητα επικοινωνίας όπως στα SNS. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευόμενοι εκτίμησαν και απόλαυσαν τη δυνατότητα αυτή, ενώ συγχρόνως περιόρισαν την δημόσια δραστηριότητά τους σε θέματα που σχετίζονταν αυστηρά με τη μαθησιακή διαδικασία.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναδύεται η άποψη ότι ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευόμενων σε ένα σύστημα εξΑΕ διαφοροποιείται ανάλογα με το

είδος του ΣΔΜ που αξιολογείται, αλλά και ανάλογα με τις τεχνικές απαιτήσεις και τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης που προσφέρει το υλικό αυτό. Τα συστήματα αυτά έχουν μεν τη δυναμική να προσφέρουν αλληλεπίδραση τόσο με το εκπαιδευτικό υλικό όσο και μεταξύ των εκπαιδευόμενων, αλλά δεν έχει τεκμηριωθεί ακόμη η αποτελεσματικότητά τους ως εργαλεία, τα οποία υποβοηθούν την αυτορύθμιση των εκπαιδευόμενων, κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.

Τα παραπάνω αναδεικνύουν την αξία του προτεινόμενου ερευνητικού σχεδίου και τεκμηριώνουν το σκοπό του, ο οποίος είναι η αξιολόγηση του ΣΔΜ «Ηλεκτρονικοί Χώροι Εκπαιδευτικής Διαδικασίας» του ΕΑΠ, εστιάζοντας στην αποτίμηση του βαθμού ικανοποίησης των φοιτητών του ΕΑΠ από την εμπειρία και τη χρήση της ηλεκτρονικής αυτής πλατφόρμας. Ως εκπαιδευτικός άξονας αξιολόγησης, υιοθετείται ο πολυμορφικός χαρακτήρας της εξΑΕ. Ειδικότερα, η έρευνα φιλοδοξεί να δώσει απάντηση στο παρακάτω διττό ερευνητικό ερώτημα:

Σε ποιο βαθμό είναι ικανοποιημένοι οι φοιτητές του ΕΑΠ από το ΣΔΜ «Ηλεκτρονικοί Χώροι Εκπαιδευτικής Διαδικασίας» όσον αφορά:

(α) τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης που το σύστημα αυτό τους παρέχει;

(β) την ενεργοποίηση των φοιτητών προς μια πορεία αυτορυθμιζόμενης μάθησης;

Λειτουργικοί ορισμοί

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η χωροχρονική απόσταση ανάμεσα σε εκπαιδευόμενο και εκπαιδευτή έχει οδηγήσει σε πολλά και διαφορετικά μοντέλα εφαρμογής συστημάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (εξΑΕ). Η μεγάλη αυτή ποικιλία συντελεί στο να μην μπορεί να δοθεί ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός για την εξΑΕ (Λιοναράκης, 2006). Στην παρούσα εργασία η έννοια της εξΑΕ προσεγγίζεται υπό το πρίσμα της πολυμορφικότητας όπως αυτή έχει προταθεί από τον Λιοναράκη (2006) και περιγράφεται ως η εκπαίδευση που ενεργοποιεί το μαθητή ώστε να λειτουργεί μόνος του προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης.

Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (ΣΔΜ)

Ο όρος ΣΔΜ χρησιμοποιείται για να περιγράψει το λογισμικό που σχεδιάστηκε για τη διαχείριση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Τα ΣΔΜ επιτελούν ένα ευρύ φάσμα λειτουργιών και για το λόγο αυτό είναι δύσκολο να οριστούν με συγκεκριμένο τρόπο. Συνήθως περιγράφονται μέσα από παραδείγματα, εξαιτίας του γεγονότος ότι βρίσκονται σε ένα διαρκές καθεστώς τεχνολογικών αλλαγών (Tess, 2013).

Με την έναρξη του ακαδημαϊκού έτους 2010-2011, ξεκίνησε η πιλοτική χρήση της υπηρεσίας «Ηλεκτρονικοί Χώροι Εκπαιδευτικής Διαδικασίας» (http://study.eap.gr) για τους φοιτητές του ΕΑΠ. Πρόκειται για ένα περιβάλλον ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης, που προσφέρει ηλεκτρονική υποστήριξη σε όλες τις Θεματικές Ενότητες του ΕΑΠ και το οποίο βασίζεται στο ΣΔΜ ανοικτού κώδικα Moodle. Η υπηρεσία αυτή διατέθηκε καθολικά στους φοιτητές του ΕΑΠ κατά το ακαδημαϊκό έτος 2013-2014, και λειτουργεί ως χώρος συνεργασίας, ανακοινώσεων, ανάρτησης εναλλακτικού διδακτικού υλικού και υποβολής των γραπτών εργασιών των φοιτητών του ΕΑΠ.

Εντός αυτού του συστήματος λειτουργεί ψηφιακός αναγνώστης και ένα forum, μία υπηρεσία που παρέχει τη δυνατότητα στους φοιτητές και τους καθηγητές του ΕΑΠ να αλληλεπιδρούν με μηνύματα και να ανταλλάσσουν απόψεις και εκπαιδευτικό υλικό.

Άξονας αξιολόγησης

Οι Παναγιωτακόπουλος, Πιερρακέας & Πιντέλας (2002) αναφέρουν ότι κατά τη διεξαγωγή μιας αξιολόγησης δεν είναι δυνατόν να αξιολογούνται τα πάντα· καθίσταται, λοιπόν, αναγκαίο,

κατά τον σχεδιασμό της αξιολόγησης, να τίθενται προκαθορισμένοι άξονες, ώστε η αξιολόγηση να προσφέρει ουσιαστική ανατροφοδότηση. Η παρούσα έρευνα υιοθετεί τον εκπαιδευτικό άξονα ως βασική κατευθυντήρια γραμμή και εστιάζει στον πολυμορφικό εκπαιδευτικό χαρακτήρα της εξΑΕ.

Η ικανοποίηση του εκπαιδευόμενου ως παράμετρος αξιολόγησης

Οι Kotler & Clarke (όπ.αναφ. στους Hasan & Rahman, 2008) ορίζουν την ικανοποίηση ως την κατάσταση που νιώθει ένα άτομο, το οποίο έχει βιώσει επίδοση ή αποτέλεσμα που έχει εκπληρώσει τις προσδοκίες του. Σύμφωνα με τους Xenos & Christodoulakis (1997) έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί για την ποιότητα του λογισμικού, οι οποίοι μπορούν να συνοψισθούν στη φράση «ικανοποίηση των απαιτήσεων του χρήστη». Επιπλέον, σύμφωνα με το πρότυπο ποιότητας ISO9241-11 του 1997, ένα υπολογιστικό σύστημα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στους χρήστες να επιτυγχάνουν το σκοπό τους αποτελεσματικά και, ταυτόχρονα, να προάγουν αισθήματα ικανοποίησης (Kostaras et al., 2010), ενώ οι Hasan & Rahman (2008) χαρακτηρίζουν την ποιότητα ως πρόγονο της ικανοποίησης. Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η έννοια της ποιότητας του λογισμικού σχετίζεται στενά με την ικανοποίηση του χρήστη.

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Ο Creswell (2011) προτείνει τις δειγματοληπτικές έρευνες όταν μία μελέτη επικεντρώνεται στην περιγραφή απόψεων αλλά και στον προσδιορισμό των πεποιθήσεων ενός ανθρώπινου πληθυσμού. Ο ίδιος συγγραφέας αναφέρει ότι είναι σύνηθες να πραγματοποιείται μία δειγματοληπτική έρευνα που στοχεύει στην αξιολόγηση ενός προγράμματος καθώς παρέχει χρήσιμες πληροφορίες στα άτομα που λαμβάνουν αποφάσεις. Εύλογα, επομένως, υιοθετείται η ποσοτική προσέγγιση για την υλοποίηση της έρευνας και πιο συγκεκριμένα, η διεξαγωγή μιας δειγματοληπτικής έρευνας με χρήση ερωτηματολογίου ως εργαλείου συλλογής των δεδομένων.

Ερευνητική διαδικασία - Δείγμα

Οι ερευνητές απηύθυναν ηλεκτρονική πρόσκληση μέσω e-mail σε 85 μεταπτυχιακούς φοιτητές του ΕΑΠ, οι οποίοι κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2014-2015 παρακολούθησαν τη Θεματική Ενότητα ΕΚΠ51. Τα e-mail επιλέχθηκαν τυχαία μέσα από το forum του ΣΔΜ «Ηλεκτρονικοί Χώροι Εκπαιδευτικής Διαδικασίας» στην ηλεκτρονική διεύθυνση http://study.eap.gr. Ζητήθηκε από τους φοιτητές να συμπληρώσουν ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο ενώ η συμμετοχή τους είχε εθελοντικό χαρακτήρα. Το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε στο Διαδίκτυο στις 31-03-2015 και παρέμεινε αναρτημένο έως τις 15-04-2015. Στην πρόσκληση των ερευνητών ανταποκρίθηκαν 74 φοιτητές. Το ποσοστό απόκρισης ανήλθε στο 87%.

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τις ανάγκες της παρούσης δειγματοληπτικής έρευνας αναπτύχθηκε ένα πρωτότυπο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο ως εργαλείο συλλογής δεδομένων. Η αυξανόμενη χρήση του Διαδικτύου έχει καταστήσει τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια πολύ δημοφιλή καθώς «εξασφαλίζουν μια εύκολη, γρήγορη μορφή συγκέντρωσης δεδομένων» (Creswell, 2011, σελ. 433). Το ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε μέσω της δημοφιλούς σουίτας διαδικτυακών προγραμμάτων Google Docs, το οποίο είναι δωρεάν και εύκολο στη χρήση. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε συνολικά 19 ερωτήσεις κλειστού τύπου ομαδοποιημένες σε πέντε ενότητες. Οι τέσσερις από τις ερωτήσεις αυτές ήταν διχοτομικές, πέντε ερωτήσεις

ήταν πολλαπλής επιλογής, ενώ οι υπόλοιπες δέκα ερωτήσεις ήταν κλίμακας ιεράρχησης 5 βαθμών, τύπου Likert.

Η πρώτη ενότητα περιελάμβανε 3 ερωτήσεις, από τις οποίες αντλήθηκαν δημογραφικά δεδομένα.

Η δεύτερη ενότητα περιελάμβανε 4 ερωτήσεις, οι οποίες στοχεύουν στη διερεύνηση του βαθμού εξοικείωσης των συμμετεχόντων α) με προγράμματα εξΑΕ εκπαίδευσης και β) με τη χρήση του Διαδικτύου και των ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Η τρίτη ενότητα αποτελείτο από 4 ερωτήσεις, οι οποίες στοχεύουν στην αξιολόγηση του ΣΔΜ «Ηλεκτρονικοί Χώροι Εκπαιδευτικής Διαδικασίας» ως προς:

- τις τεχνικές δυσκολίες που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν οι φοιτητές κατά τη χρήση του ΣΔΜ
- το βαθμό στον οποίο το ΣΔΜ κινητοποιεί/βοηθά τους φοιτητές να αυτορυθμίσουν τον τρόπο με τον οποίο μελετούν το εκπαιδευτικό υλικό.

Η τέταρτη ενότητα περιελάμβανε 6 ερωτήσεις, οι οποίες στοχεύουν στην αξιολόγηση του forum συζητήσεων το οποίο ενσωματώνεται στο ΣΔΜ «Ηλεκτρονικοί Χώροι Εκπαιδευτικής Διαδικασίας». Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις αποσκοπούν στην αποτύπωση των απόψεων των φοιτητών όσον αφορά:

- την ανάγκη επικοινωνίας μέσω του forum
- το βαθμό αξιοπιστίας των απαντήσεων που δίνουν οι φοιτητές στις συζητήσεις που αναπτύσσονται στο forum
- την ικανοποίηση από τις δυνατότητες αλληλεπίδρασης που παρέχει το forum
- τη δυνατότητα του forum να προάγει ουσιαστικά τη μαθησιακή διαδικασία

Η πέμπτη και τελευταία ενότητα αποτελείτο από 2 ερωτήσεις που αποσκοπούν σε συνολική αξιολόγηση του ΣΔΜ «Ηλεκτρονικοί Χώροι Εκπαιδευτικής Διαδικασίας».

Αξιοπιστία –Εγκυρότητα

Οι καλές προθέσεις ενός ερευνητή δεν εγγυώνται αξιόλογα ευρήματα (Robson, 2010). Για να είναι τα ευρήματα μιας έρευνας χρήσιμα, θα πρέπει το εργαλείο συλλογής των δεδομένων να είναι αξιόπιστο και έγκυρο.

Αξιοπιστία (reliability) είναι η σταθερότητα ή η συνέπεια (concictency) με την οποία μετράμε κάτι (Robson, 2010). Σύμφωνα με τον Creswell: «Αρκετοί παράγοντες μπορούν να έχουν ως αποτέλεσμα μη αξιόπιστα δεδομένα, συμπεριλαμβανομένων των περιπτώσεων όπου:

- τα ερωτήματα στα εργαλεία είναι διφορούμενα και ασαφή.
- οι διαδικασίες χορήγησης των τεστ διαφέρουν και δεν είναι τυποποιημένες.
- οι συμμετέχοντες είναι κουρασμένοι, νευρικοί, παρερμηνεύουν τα ερωτήματα ή ¨μαντεύουν¨ στα τεστ» (2011, σελ. 197).

Κατά το σχεδιασμό και την ανάπτυξη του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, ελήφθησαν υπόψη οι παραπάνω παράμετροι και υπήρξε μέριμνα ώστε οι ερωτήσεις να είναι σαφείς, όχι φλύαρες, να μην περιέχουν εξειδικευμένη γλώσσα και υπερβολικούς τεχνικούς όρους, αποβλέποντας στο να αυξηθεί η αξιοπιστία των ευρημάτων. Το ερωτηματολόγιο ήταν αυστηρά δομημένο καθώς όλες οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου. Επιπλέον, οι διαδικασίες χορήγησης του ερωτηματολογίου ήταν ίδιες και τυποποιημένες για όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Η συνειδητή συναίνεση των συμμετεχόντων στην έρευνα αυξάνει την αξιοπιστία, ενώ κατεβλήθη ιδιαίτερη προσπάθεια από τους ερευνητές της παρούσας μελέτης ώστε η εμφάνιση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου να είναι ελκυστική, με σκοπό να προκαλέσει το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων στην έρευνα. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο περιείχε σαφείς οδηγίες για την ορθή συμπλήρωση των ερωτήσεων αλλά και εγγυήσεις τόσο για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων

στην έρευνα, όσο και για τον εμπιστευτικό χαρακτήρα που προσδίδουν οι ερευνητές στις απαντήσεις τους.

Επιπρόσθετα, υπήρξε πρόβλεψη ώστε να ελεγχθεί η εσωτερική συνέπεια (internal consistency) των 12 κατηγορικών μεταβλητών διατακτικής κλίμακας του ερωτηματολογίου, με χρήση του συντελεστή άλφα (coefficient alpha) του Cronbach.

Ενώ όμως η αξιοπιστία είναι μία αναγκαία συνθήκη, εντούτοις δεν είναι ικανή για την εξασφάλιση της εγκυρότητας των μετρήσεων ενός εργαλείου συλλογής δεδομένων. Εγκυρότητα (validity) σημαίνει ότι οι τιμές από τη χρήση ενός εργαλείου έχουν νόημα και δίνουν τη δυνατότητα να καταλήξουμε σε σωστά συμπεράσματα (Creswell, 2011). Ενώ η παραδοσιακή άποψη περί εγκυρότητας περιλαμβάνει την εγκυρότητα περιεχομένου, την εγκυρότητα που σχετίζεται με κριτήρια και την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής, τα τελευταία χρόνια οι ειδικοί επί των μετρήσεων αντιμετωπίζουν την εγκυρότητα ως μια ενωτική έννοια, υποστηρίζοντας ότι οι τιμές είναι έγκυρες αν είναι χρήσιμες και έχουν ως αποτέλεσμα θετικές κοινωνικές συνέπειες (Creswell, 2011). Υιοθετώντας την άποψη αυτή και με δεδομένο ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι και οι άμεσα ωφελούμενοι από τα αποτελέσματα της έρευνας, είναι λογικό να θεωρήσουμε ότι η εγκυρότητα της έρευνας ενισχύεται σε σημαντικό βαθμό. Επιπρόσθετα, η εγκυρότητα περιεχομένου εξασφαλίστηκε σε ικανοποιητικό βαθμό από την εις βάθος ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.

Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχτηκαν έγινε με τη βοήθεια του προγράμματος λογιστικών φύλλων Microsoft Excel 2007 και του προγράμματος στατιστικής επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων IBM SPSS Statistics 22. Το Excel χρησιμοποιήθηκε για τη μεταφορά των δεδομένων από τη διαδικτυακή βάση δεδομένων του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου προς την αντίστοιχη βάση δεδομένων του SPSS. Το SPSS χρησιμοποιήθηκε για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων αλλά και για τη δημιουργία γραφημάτων.

Για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε τόσο περιγραφική όσο και επαγωγική στατιστική. Περιγραφική στατιστική χρησιμοποιήθηκε για την παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας και επαγωγική στατιστική για τον έλεγχο εξαρτήσεων μεταξύ των μεταβλητών. Τόσο οι ανεξάρτητες όσο και οι εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας ήταν τακτικές ή κατηγορικές, οπότε ο έλεγχος έγινε με το μη παραμετρικό στατιστικό τεστ X^2. Οι υποθέσεις που τέθηκαν προς έλεγχο σε αυτή την περίπτωση ήταν:

H_0: υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των δύο μεταβλητών

H_1: δεν υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των δύο μεταβλητών

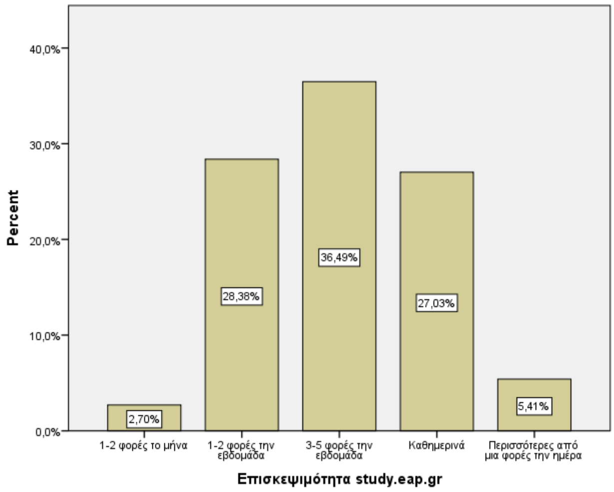
Το στατιστικό τεστ X^2 είναι αξιόπιστο, μόνο εφόσον στον πίνακα συχνοτήτων οι παρατηρούμενες συχνότητες των κελιών είναι τουλάχιστον ίσες με 5. Επειδή στην παρούσα έρευνα το ποσοστό των κελιών που είχαν συχνότητες μικρότερες του 5 ήταν μεγαλύτερο του 25% ο υπολογισμός της p-value έγινε με βάση το ακριβές τεστ του Monte Carlo (Εμβαλωτής, Κατσής & Σιδερίδης, 2006). Όλοι οι έλεγχοι πραγματοποιήθηκαν σε διάστημα εμπιστοσύνης 95% ή αλλιώς θεωρώντας ως πιθανότητα στατιστικού λάθους το 0,05%.

Αποτελέσματα ανάλυσης δεδομένων

Από τις 19 μεταβλητές του ερωτηματολογίου, οι 6 ήταν κατηγορικές ονομαστικής κλίμακας (nominal) ενώ οι 12 ήταν κατηγορικές διατακτικής κλίμακας (ordinal). Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων που ακολουθεί, δεν υπάρχουν υπολειπόμενες απαντήσεις διότι η απάντηση σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν υποχρεωτική.

Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο εμφανίζει αποδεκτό επίπεδο εσωτερικής αξιοπιστίας, καθώς η τιμή του δείκτη alpha του Crombach είναι α=0,7. Η πλειοψηφία του δείγματος (51.35%) διανύει την τέταρτη δεκαετία της ζωής του καθώς ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 30-39 ετών ενώ πάνω από τα τρία τέταρτα του δείγματος είναι γυναίκες. Μόλις το 2.7% του δείγματος είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία κατέχει τίτλο ΑΕΙ. Το 63.51% του δείγματος είναι πρωτοετείς μεταπτυχιακοί φοιτητές του

ΕΑΠ ενώ μόνο το 27.03% έχει παρακολουθήσει κάποιο εξΑΕ πρόγραμμα στο παρελθόν. Περισσότερο από το 95% του δείγματος δηλώνει μεγάλη εξοικείωση με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή. Το 86.49% του δείγματος επισκέπτεται το Διαδίκτυο σε καθημερινή βάση ενώ οι μισοί ερωτώμενοι δηλώνουν ότι επισκέπτονται το Διαδίκτυο περισσότερες από μία φορές την ημέρα. Στο ραβδόγραμμα της εικόνας 1, αποτυπώνονται τα ποσοστά επισκεψιμότητας της ηλεκτρονικής διεύθυνσης www.study.eap.gr από τους ερωτώμενους.

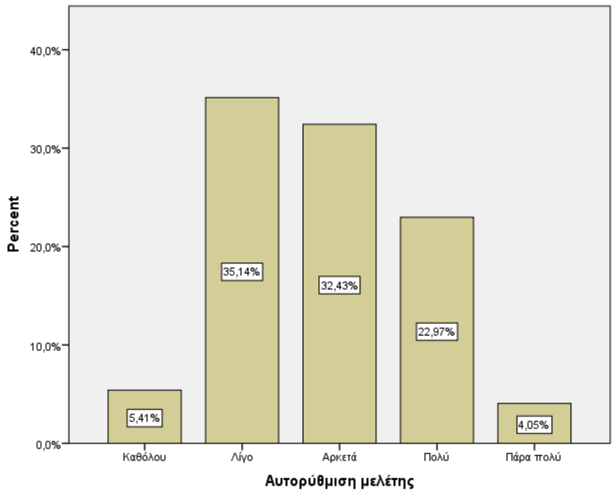


Εικόνα 1. Συχνότητα επίσκεψης του study.eap.gr

Η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτώμενων δεν αντιμετωπίζει ιδιαίτερες τεχνικές δυσκολίες όσον αφορά τη χρήση του ΣΔΜ «Ηλεκτρονικοί Χώροι Εκπαιδευτικής Διαδικασίας».

Στο ΣΔΜ «Ηλεκτρονικοί Χώροι Εκπαιδευτικής Διαδικασίας» εμπεριέχεται ένας οδηγός μελέτης του εκπαιδευτικού υλικού της θεματικής ενότητας ΕΚΠ51. Ο οδηγός συνοδεύεται από ένα χρονοδιάγραμμα, το οποίο στοχεύει στο να συντονίσει την προσπάθεια των φοιτητών. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι οι περισσότεροι φοιτητές δεν εφαρμόζουν πιστά το προτεινόμενο χρονοδιάγραμμα μελέτης.

Στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό το www.study.eap.gr σας βοηθά να αυτορυθμίσετε τον τρόπο μελέτης του εκπαιδευτικού υλικού της Θεματικής Ενότητας που παρακολουθείτε;» οι απόψεις των φοιτητών δίστανται όπως φαίνεται στην εικόνα 2.



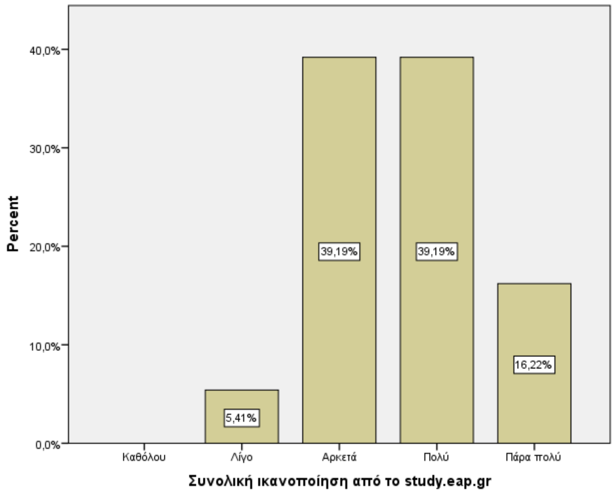
Εικόνα 2. Αυτορύθμιση μελέτης λόγω του study.eap.gr

Σχεδόν το 80% του δείγματος έχει κάνει χρήση του forum το οποίο ενσωματώνεται στο ΣΔΜ «Ηλεκτρονικοί Χώροι Εκπαιδευτικής Διαδικασίας». Όμως το 51.35% του δείγματος δηλώνει ότι ενώ νιώθει την ανάγκη επικοινωνίας μέσω του forum, εντούτοις διστάζει να το πράξει.

Η πλειονότητα των φοιτητών θεωρούν ότι οι απαντήσεις των συμφοιτητών τους, σε ερωτήματα που έχουν τεθεί στο forum και αφορούν ζητήματα κατανόησης/αποσαφήνησης εννοιών του εκπαιδευτικού υλικού, είναι αξιόπιστες. Παράλληλα, το 80% του δείγματος θεωρεί ότι οι συζητήσεις που αναπτύσσονται στο forum προάγουν αρκετά, έως πάρα πολύ, τη μαθησιακή διαδικασία.

Το 77% του δείγματος δηλώνει αρκετά, έως πάρα πολύ, ικανοποιημένο από τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης που παρέχει το forum. Παρόλα αυτά, το 54% του δείγματος δηλώνει ότι θα προτιμούσε να ανταλλάσει απόψεις με τους συμφοιτητές του, με τρόπο πιο «ανεπίσημο», σε κάποιο άλλο μέσο κοινωνικής δικτύωσης όπως το facebook, το twitter ή το google+. Η προτίμηση αυτή των φοιτητών δεν απαξιώνει το ΣΔΜ «Ηλεκτρονικοί Χώροι Εκπαιδευτικής Διαδικασίας», καθώς η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί ότι μια ενδεχόμενη παύση λειτουργίας του www.study.eap.gr θα επηρέαζε αρκετά, έως πάρα πολύ, την ποιότητα της εκπαίδευσης που τους παρέχει το ΕΑΠ.

Η συνολική ικανοποίηση των φοιτητών από το www.study.eap.gr, αποτυπώνεται στην εικόνα 3. Είναι φανερό ότι η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος δηλώνει αρκετά, έως πάρα πολύ, ικανοποιημένο από την εμπειρία χρήσης του ΣΔΜ «Ηλεκτρονικοί Χώροι Εκπαιδευτικής Διαδικασίας».



Εικόνα 3. Συνολική ικανοποίηση από το study.eap.gr

Μετά την πραγματοποίηση του ελέγχου συνάφειας (κριτήριο X^2) από τη διασταύρωση των συχνοτήτων (crosstabulation) ανάμεσα στη μεταβλητή (α) «Συνολική ικανοποίηση από το study.eap.gr» και των μεταβλητών:

(β) «Αυτορύθμιση μελέτης» και

(γ) «Ικανοποίηση από αλληλεπίδραση»

προέκυψε ότι υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στις μεταβλητές (α)-(β) και (α)-(γ) καθώς η τιμή της p-value με βάση το ακριβές τεστ του Monte Carlo σε καθεμία από τις δύο περιπτώσεις αντίστοιχα ήταν p=0.000 και p=0.013, δηλαδή αμφότερες ήταν μικρότερες του 0.05.

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Από τη δειγματοληπτική έρευνα που διενεργήθηκε αναδύεται η γενική αίσθηση της ικανοποίησης των μεταπτυχιακών φοιτητών του ΕΑΠ από το ΣΔΜ «Ηλεκτρονικοί Χώροι Εκπαιδευτικής Διαδικασίας». Τα ποσοστά ικανοποίησης που αποτυπώθηκαν, όσον αφορά

τη συνολική ικανοποίηση και τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης, μπορούν να χαρακτηριστούν ως υψηλά. Δε συμβαίνει όμως το ίδιο με τη δυνατότητα αυτορύθμισης της μελέτης όπου οι απόψεις των φοιτητών διίστανται. Ένα άλλο εύρημα που αξίζει προσοχής είναι η διστακτικότητα των φοιτητών να επικοινωνήσουν μέσω του forum παρόλο που νιώθουν την ανάγκη να αλληλεπιδράσουν.

Η αλληλεπίδραση φαίνεται να είναι σημαντικός παράγοντας, ο οποίος επηρεάζει την ικανοποίηση των φοιτητών, εύρημα που έρχεται σε συμφωνία με τα συμπεράσματα που αντλήθηκαν από τη σχετική βιβλιογραφία. Η αυτορύθμιση της μελέτης φαίνεται να επηρεάζει επίσης την ικανοποίηση των φοιτητών αλλά στην παρούσα έρευνα τα δεδομένα δεν προσφέρουν ξεκάθαρες ενδείξεις που να τη συνδέουν με τη χρήση των ΣΔΜ, εύρημα που ομοίως έρχεται σε συμφωνία με τη σχετική βιβλιογραφία.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι φοιτητές χρειάζονται περισσότερη ενθάρρυνση ώστε να εμπλακούν πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Η ενεργός εμπλοκή είναι άλλωστε και η κυριότερη συνεισφορά του ΣΔΜ «Ηλεκτρονικοί Χώροι Εκπαιδευτικής Διαδικασίας», αλλιώς θα λειτουργούσε απλά ως πίνακας ανακοινώσεων. Για το λόγο αυτό οι διαχειριστές του ΣΔΜ θα πρέπει να ενσωματώσουν εντός της πλατφόρμας λειτουργικότητες και λογισμικό το οποίο να κινητοποιεί τους φοιτητές ώστε να συμμετέχουν περισσότερο και να αλληλεπιδρούν, χωρίς να αισθάνονται το άγχος της αρνητικής κριτικής ή της απόρριψης.

Τα ευρήματα της παρούσας εμπειρικής έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν όχι μόνο από τους ερευνητές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης αλλά και από τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, λόγω του εκρηκτικού ρυθμού δημιουργίας ιστολογίων (blogs) τα τελευταία έτη. Η ανάγκη εμπλοκής των μαθητών σε αλληλεπιδραστικές καταστάσεις αποτελεί συνεχές ζητούμενο της εκπαιδευτικής κοινότητας, το οποίο μπορεί να πυροδοτηθεί και με τη χρήση ΣΔΜ σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης.

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς κυρίως λόγω της αδυναμίας πρόσβασης σε καταλόγους με τα στοιχεία όλων των φοιτητών του ΕΑΠ. Η αδυναμία γενίκευσης των ευρημάτων δεν μειώνει πάντως την αξία της έρευνας καθώς δίνεται η δυνατότητα να αποκτήσουμε μία αίσθηση για το ζήτημα που μας αφορά. Εάν όμως μελλοντικά ο στόχος είναι να απαντηθεί το ερώτημα «γιατί συμβαίνει;» και όχι το «τι συμβαίνει;» τότε μια ποιοτική προσέγγιση ή ένα μικτό σχέδιο για την αξιολόγηση του ΣΔΜ θα ήταν πιο κατάλληλη (Cohen & Manion, 1994). Σε κάθε περίπτωση πάντως, ο απώτερος στόχος είναι η συνεχής βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Αναφορές

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (μτφ. Χ. Μητσοπούλου & Μ.
Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1994).

Creswell, W.J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής
και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: ίων/εκδόσεις έλλην. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008).

Εμβαλωτής, Α, Κατσής, Α. & Σιδερίδης Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*.
Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Hasan, H.F.A., Rahman, R.A. (2008). Service Quality and Student Satisfaction: A Case Study at Private
Higher Education Institutions. *International Business Research, 1*(3), 163-175. Retrieved January 3, 2015 from

www.ccsenet.org/journal/index.php/ibr/article/viewFile/982/952?origin=publication_detail
Hermans, C.M., Haytko, D. L., & Mott-Stenerson, B. (2009). Student Satisfaction in Web-enhanced
Learning Environments, *Journal of Instructional Pedagogies*, *1*, 1-19. Retrieved October 24, 2014 from http://www.aabri.com/manuscripts/09147.pdf
Hong, K.S. (2002). Relationships between students' and instructional variables with satisfaction and
learning from a Web-based course, *Internet and Higher Education*, *5*(3), 267-81. Retrieved October 24, 2014 from http://promitheas.iacm.forth.gr/i-curriculum/restricted/Docs/LearningProjects/Hong.pdf
Κάσση, Β. & Αυγερινού, Μ.Δ. (2013, Νοέμβριος). Αξιολόγηση της πλατφόρμας εξ αποστάσεως
εκπαίδευσης MaKCs της Ευρωπαϊκής Υπηρεσίας για την Ασφάλεια στη Θάλασσα (EMSA) στο θεματικό αντικείμενο της επιθεώρησης πλοίων, *7th International Conference in Open & Distance Learning, Athens, Greece, Proceedings, 3*(A), 195-208. Ανακτήθηκε στις 23 Οκτωβρίου 2014 από http://icodl.openet.gr/index.php/icodl/2013/paper/view/268/128
Kostaras, N., Stavrinoudis, D., Sokoli, S., & Xenos, M. (2010). Combining Experimental and Inquiry
Methods in software usability evaluation: the paradigm of LvS Educational Software, *Journal of Systems and Information Technology*, *12*(2), pp. 120-139, Retrieved October 28, 2014 from http://quality.eap.gr/Publications/XM/Chapters-Journals/J32(pre)%20-%20LvS%20Evaluation.pdf
McLoughlin, C., & Lee, M. J. W. (2010). Personalised and self regulated learning in the web 2.0 era:
International exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology*, *26*(1), 28–43. Retrieved January 5, 2015 from http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet26/mcloughlin.html
Λιοναράκης Α., (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής
της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης,* (σελίδες 7 -41). Αθήνα: Προπομπός. Ανακτήθηκε στις 9 Οκτωβρίου 2014 από www.edc.uoc.gr/~panas/EAP/Tmimata/Nea%20paralila%20keimena/%CE%97%20%CE%B8%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%AF%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%B5%CE%BE%CE%91%CE%95.pdf
Madge, C., Meek, J., Wellens, J., & Hooley, T. (2009). Facebook, social integration and informal learning at
university: 'It is more for socialising and talking to friends aboutwork than for actually doing work.' *Learning, Media and Technology*, *34*(2), 141-155. Retrieved January 5, 2015 from lra.le.ac.uk/bitstream/2381/9016/3/Facebook%20paper%20for%20Media%20Technology%20and%20Learning%20final%20Febuary%2015th%202009.pdf
Παναγιωτακόπουλος Χ., Πιερρακέας, Χ., & Πιντέλας, Π. (2002). Εκπαιδευτικές ηλεκτρονικές τοποθεσίες
πληροφοριών: Άξονες και κριτήρια αξιολόγησης. *Μέντορας, 6*, 75-87. Ανακτήθηκε στις 2 Ιανουαρίου 2015 από http://www.pi-schools.gr/publications/mentor/

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές.*(2η έκδοση). (μτφ. Β.Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenburg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2000).

Selwyn, N. (2009). Faceworking: Exploring students education-related use of Facebook. *Learning, Media and Technology*, *34*(2), 157–174. Retrieved January 5, 2015 from http://blogs.ubc.ca/hoglund/files/2011/05/facebook.pdf

Tess, P. A. (2013). The role of social media in higher education classes (real and virtual) – A literature review. *Computers in Human Behavior, 29*(2013), 60-68. Retrieved January 5, 2015 from https://navigator.kommit-projekt.de/data/reading/The_role_of_social_media_in_higher_education_classes_%28real_and_virtual%29_112888.pdf

Veletsianos, G. & Navarrete, C. (2012). Online social networks as formal learning environments: Learner experiences and activities. *The International Review of Research in Open and Distance Learning, 13*(1), 144-166.Retrieved January 5, 2015 from www.academia.edu/2336277/Online_social_networks_as_formal_learning_environments_Learner_experiences_and_activities

Xenos M. & Christodoulakis D. (1997). Measuring perceived software quality, *Information and Software Technology Journal*, *39*(6), pp. 417-424. Retrieved October 28, 2014 from http://quality.eap.gr/Publications/XM/Chapters-Journals/J02%20-%20Measuring%20Perceived%20Software%20Quality%20(pre-p).pdf

Έρευνα στο πλαίσιο διδακτικής επίσκεψης για την παρακολούθηση της ταινίας «Μνημείων Άνδρες»

Αργυρούλη Αικατερίνη
Φιλόλογος (ΠΕ02), 10ο Γυμνάσιο Λάρισας
katarg@sch.gr

Χολέβα Ευαγγελία
Φιλόλογος (ΠΕ02), 10ο Γυμνάσιο Λάρισας
evahole1@yahoo.gr

Περίληψη

Είναι γνωστό στο χώρο της εκπαίδευσης ότι πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές επισκέψεις, για να παρακολουθήσουν οι μαθητές κάποια κινηματογραφική ταινία με στόχο τη γενικότερη καλλιέργειά τους. Μετά την παρακολούθηση από τους μαθητές μας της ταινίας «Μνημείων Άνδρες» αποφασίσαμε οι φιλόλογοι καθηγητές του σχολείου να ερευνήσουμε αν και σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκε αυτός ο στόχος. Για τον σκοπό αυτό συντάξαμε ερωτηματολόγιο με τις κατάλληλες ερωτήσεις, στο οποίο απάντησαν οι περισσότεροι μαθητές, και τις επεξεργαστήκαμε με τη χρήση του προγράμματος του Excel, ώστε να είναι τεκμηριωμένα τα αποτελέσματα της έρευνας. Η μελέτη και η ανάλυση των αποτελεσμάτων μας οδήγησε σε χρήσιμα συμπεράσματα για την κατανόηση της αφήγησης από τους μαθητές, για τη στάση τους απέναντι σε ιδέες, αξίες, συμπεριφορές και χαρακτήρες, για τον τρόπο που χειρίζονται το επιχείρημα. Τα συμπεράσματα αυτά μας καθοδήγησαν να σκεφτούμε τρόπους βελτίωσης του εκπαιδευτικού μας έργου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα.

Λέξεις κλειδιά: έρευνα, ερωτηματολόγιο, επεξεργασία δεδομένων, κινηματογράφος

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο διδακτικής επίσκεψης, την οποία αποφάσισε ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου με την υπ' αρ. 27/29-10-2014 πράξη τουκαι εγκρίθηκε με το υπ' αρ. ΔΑ/Φ.4/7587 έγγραφο της Περιφέρειας Θεσσαλίας, οι μαθητές του σχολείου μας παρακολούθησαν την κινηματογραφική ταινία «Μνημείων Άνδρες». Η ταινία επιλέχτηκε, γιατί το περιεχόμενό της έχει σχέση με τη νεότερη ιστορία, την τέχνη και τον πολιτισμό, που είναι θεματικές ενότητες του αναλυτικού προγράμματος σπουδών.Η υπόθεση της ταινίας βασίζεται σε πραγματικά γεγονότα. Αφηγείται την προσπάθεια μιας ειδικής ομάδας ανδρών, που συγκροτήθηκε από υπαλλήλους μουσείων, ιστορικούς τέχνης, επιμελητές εκθέσεων , αρχιτέκτονες λίγο πριν από το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου, με σκοπό να διασώσει κλεμμένα καλλιτεχνικά αριστουργήματα από τα χέρια των Ναζί και να τα επιστρέψει στους νόμιμους ιδιοκτήτες τους. Ύστερα από μια σύντομη εκπαίδευση στην Αγγλία η ομάδα θα αποβιβαστεί στη Νορμανδία και θα διασκορπιστεί στο δυτικό μέτωπο ξεθάβοντας αριστουργήματα από τις πλέον απίθανες κρυψώνες.Η προσπάθειά τους είχε αίσιο τέλος.

Μετά την πραγματοποίηση αυτής της δραστηριότητας, οι φιλόλογοι καθηγητές του σχολείου λαμβάνοντας υπ' όψιν μαστο με αρ.πρωτ.157789/Γ7/02-10-2014 έγγραφο του ΥΠΑΙΘ που ορίζει ότι «…μετά την παρακολούθηση του θεάματος …θα ακολουθεί συζήτηση πάνω στα θέματα που έθιγε η παράσταση, τη γνώμη των μαθητών για τους χαρακτήρες του έργου…»,αποφασίσαμε να πραγματοποιήσουμε μια συστηματική έρευνα, με σκοπό να

διερευνήσουμε τι αποκόμισαν οι μαθητές που παρακολούθησαν την ταινία. Ειδικότερα: τι κατανόησαν από την υπόθεση του έργου, ποια είναι η γνώμη τους για την ταινία συνολικά και ποια είναι τα συναισθήματά τους, καθώς και η γνώμη και η στάση τους απέναντι σε ανθρώπινους χαρακτήρες και συμπεριφορές, αξίες και ιδέες που προβάλλονταν στο έργο.

Μεθοδολογία

Την απόφαση για την έρευνα αυτή έλαβαν αυθόρμητα και οι επτά φιλόλογοι του σχολείου μετά την παρακολούθηση της ταινίας. Για τις ανάγκες της έρευνας σχεδιάστηκαν και πραγματοποιήθηκαν τα ακόλουθα στάδια εργασίας: 1. Σύνταξη ερωτηματολογίου, 2. Συμπλήρωση ερωτηματολογίου, 3. Καταχώριση και επεξεργασία δεδομένων, 4. Μελέτη και ανάλυση των αποτελεσμάτων, 5. Παρουσίαση αποτελεσμάτων, 6. Εξαγωγή συμπερασμάτων.

Σύνταξη και συμπλήρωση του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ώστε να μην περιορίζονται οι μαθητές στις απαντήσεις τους («Ερωτηματολόγιο», Παράρτημα 1). Οι ερωτήσεις 1-7 και 8.Α είναι ερωτήσεις κατανόησης, ενώ οι ερωτήσεις 8.Β-10 επιχειρούν να παρακινήσουν τους μαθητές να εκφράσουν τη γνώμη τους αλλά και να διατυπώσουν επιχειρήματα για να τη στηρίξουν. Συμπεριλάβαμε και το πεδίο Φύλο, ώστε να μπορεί να γίνει επεξεργασία των αποτελεσμάτων και ως προς αυτό το πεδίο.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από τουςπερισσότερους μαθητές και των τριών τάξεων, ώστε να εξασφαλίσουμε όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα του σχολείου. Συγκεκριμένα από σύνολο 270 μαθητών απάντησαν οι 163(89 αγόρια και 74 κορίτσια), οι οποίοι παρακολούθησαν την ταινία και φοιτούν σε 7 τμήματα από τα 11 του σχολείου. («Πίνακας», Παράρτημα 2).

Καταχώριση και επεξεργασία δεδομένων

Καταχώριση και επεξεργασία των απαντήσεων. Αρχικά έγινε η επεξεργασία, η ταξινόμηση, η κατάταξη, η ομαδοποίηση και η καταχώριση των ερωτήσεων-απαντήσεων σε φύλλα Διαλογής (παρατίθεταιένα μικρό μέρος «Φύλλου Διαλογής», Παράρτημα 3), που δημιουργήθηκαν στο Excelγια κάθε τμήμα τάξης χωριστά και μετρήθηκαν οι απαντήσεις για κάθε ερώτηση.Κατά την επεξεργασία των απαντήσεων στα φύλλα Διαλογής δημιουργήθηκαν επίσης και τα πεδία «Σωστή απάντηση», «Λανθασμένη απάντηση», «Ελλιπής ή αόριστη απάντηση», «Δεν απάντησαν», «Απάντησαν», «Δικαιολόγησαν τη γνώμη τους», «Δε δικαιολόγησαν τη γνώμη τους», ώστε να γίνει επεξεργασία των αποτελεσμάτων και ως προς αυτές τις παραμέτρους.

Στη συνέχεια σε φύλλα εργασίας του Excel καταχωρίστηκαν ανά τμήμα τάξης ομαδοποιημένες οι απαντήσεις και τα αριθμητικά δεδομένα.Με τη βοήθεια των συναρτήσεων του Excel εμφανίζονται συγκεντρωτικά και ομαδοποιημένα όλα τα αριθμητικά αποτελέσματα σε ένα νέο φύλλο εργασίας του Excel. Με βάση το συγκεντρωτικό φύλλο του Excel(«Συγκεντρωτικό Φύλλο του Excel», Παράρτημα 4)και τον οδηγό γραφημάτων δημιουργήσαμε γραφήματα, τα οποία συμβάλλουν στη δημιουργία μιας σαφούς και εύκολα κατανοητής εικόνας για τη μελέτη και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας.

Μελέτη και ανάλυση των αποτελεσμάτων

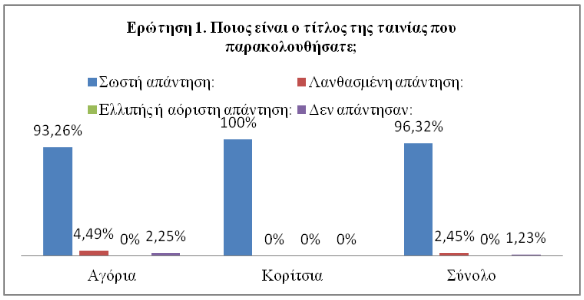
Η μελέτη και ανάλυση των στοιχείων έγινε σε ποσοστά είτε ανά σύνολο μαθητών είτε ανά φύλο, ανάλογα με την ερώτηση.

Τα αποτελέσματα

Ερωτήσεις κατανόησης

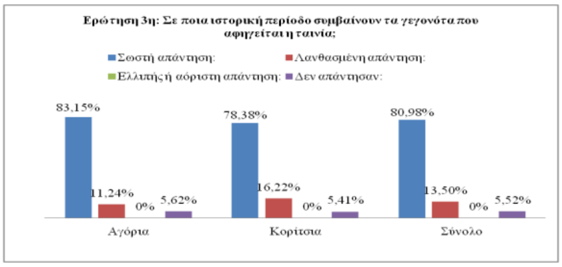
Από τη μελέτη και ανάλυση των αποτελεσμάτων σχετικά με τις ερωτήσεις κατανόησης (1. Ποιος είναι ο τίτλος της ταινίας που παρακολουθήσατε;2. Η υπόθεση της ταινίας είναι φανταστική ή βασίζεται σε πραγματικά γεγονότα; 3. Σε ποια ιστορική περίοδο συμβαίνουν τα γεγονότα που αφηγείται η ταινία; 4. Ποιος ήταν ο χώρος δράσης; 5. Ποια ήταν η ιδιότητα ή το επάγγελμα των ηρώων που αποτελούσαν την ομάδα δράσης; 6. Τι επιδίωκε να επιτύχει αυτή η ομάδα; 7. Πέτυχε η ομάδα δράσης το σκοπό της; 8. Στην ταινία διατυπώθηκε ο προβληματισμός αν αξίζει να χαθεί μια ανθρώπινη ζωή για να σωθεί ένα έργο τέχνης. Α) Ποια απάντηση δόθηκε στην ταινία;)προκύπτουν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

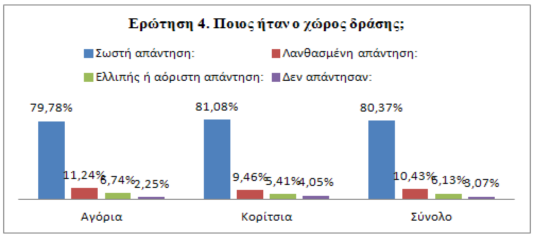
Το μεγαλύτερο ποσοστό του συνόλου των μαθητών (από 75% και πάνω), αγοριών και κοριτσιών, έδωσε σωστή απάντηση στις ερωτήσεις κατανόησης που αναφέρονται στον τίτλο της ταινίας, στην υπόθεση, στο ιστορικό της πλαίσιο και στο χώρο δράσης, στην επιτυχία τουσκοπού της ομάδας δράσης, καθώς και στο μήνυμα της ταινίας. Σχήματα 1,2,3,4,5,6.



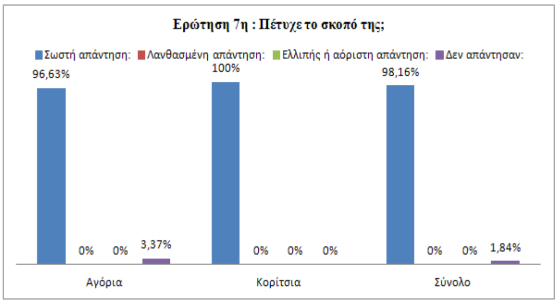


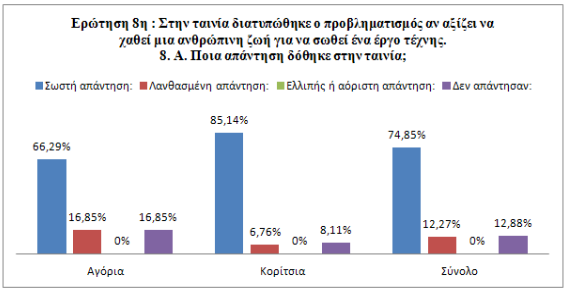
Σχήμα 1. Οι απαντήσεις των μαθητών για τον Σχήμα 2. Οι απαντήσεις των μαθητών για τίτλο της ταινίας την υπόθεση της ταινίας





Σχήμα 3. Οι απαντήσεις των μαθητών για τον χρόνο δράσης Σχήμα 4.Οι απαντήσεις των μαθητών για τον χώρο δράσης

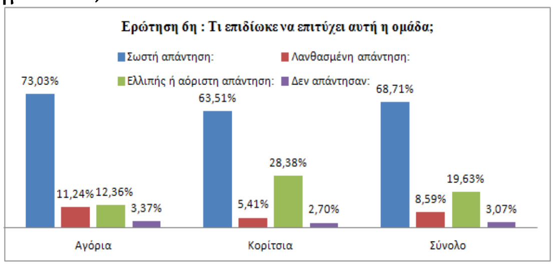




Σχήμα 5. Οι απαντήσεις των μαθητών για την επιτυχία του σκοπού της ομάδας

Σχήμα 6. Οι απαντήσεις των μαθητών για το μήνυμα της ταινίας

Παρατηρούμε επίσης ότι,ενώ όλοι σχεδόν οι μαθητές, αγόρια και κορίτσια, απαντούν ότι η ομάδα δράσης πέτυχε το στόχο της (98%), ωστόσο μόνο σε ποσοστό 69% κατάλαβαν τους στόχους και τις επιδιώξεις της ομάδας και περίπου οι μισοί μόνο μαθητές, αγόρια και κορίτσια, κατάλαβαν την ιδιότητα ή το επάγγελμα των ηρώων της ομάδας δράσης(53%). Σχήματα 7,8





Σχήμα 7. Οι απαντήσεις των μαθητών για τους στόχους της ομάδας

Σχήμα 8. Οι απαντήσεις των μαθητών για την ιδιότητα των μελών της ομάδας

Ως προς την κατανόηση της βασικής δομής της αφήγησης τα κορίτσια παρουσιάζουν μια υπεροχή έναντι των αγοριών κατά μέσο όρο της τάξης περίπου του 7%.Εξαίρεση αποτελεί η ερώτηση που αναφέρεται στις επιδιώξεις της ομάδας δράσης, όπου φαίνεται ότι τα αγόρια σε ποσοστό περίπου 10% κατανοούν καλύτερα από τα κορίτσια θέματα στόχων και στρατηγικής, αλλά και η ερώτηση που ζητά το χρονικό πλαίσιο δράσης, όπου τα αγόρια πάλι σε ποσοστό σχεδόν 5% αντιλήφθηκαν ευκολότερα από τα κορίτσια την ιστορική περίοδο, στην οποία τοποθετούνται τα γεγονότα της ταινίας.

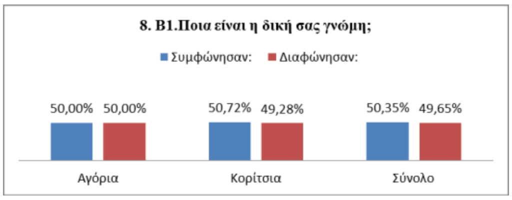
Ελλιπείς ή αόριστες απαντήσεις και για τα δύο φύλα παρατηρούνται στις ερωτήσεις που αναφέρονται στον χώρο δράσης σε ποσοστό περίπου 6%(π.χ. ενδεικτικές απαντήσεις «στη Γερμανία, στην Ευρώπη») και στην ιδιότητα ή το επάγγελμα των ηρώων της ομάδας δράσησσε ποσοστό περίπου 2% (π.χ. ενδεικτική απάντηση «αρχιτέκτονες»), στις οποίες η διαφορά μεταξύ των φύλων είναι της τάξης περίπου του 1% και όπου τα αγόρια έδωσαν τις περισσότερες ελλιπείς ή αόριστες απαντήσεις. Ελλιπείς ή αόριστες απαντήσεις σε ποσοστό σχεδόν20% έδωσαν οι μαθητές και στην ερώτηση που αναφέρεται στις επιδιώξεις της ομάδας δράσης (π.χ. ενδεικτικές απαντήσεις «να βρουν κλεμμένα έργα τέχνης», «να βρουν ένα πίνακα»), στην οποία σε ποσοστό 16% περισσότερα κορίτσια έδωσαν ελλιπή ή αόριστη απάντηση.

Ερώτησηστην οποίαοι μαθητές καλούνται να εκφράσουν τη γνώμη τους για το μήνυμα της ταινίας

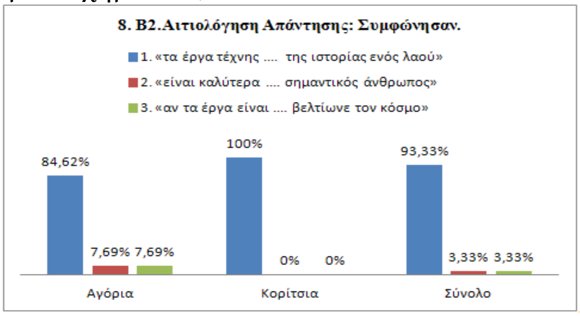
Ερώτηση 8. Β1.«Στην ταινία διατυπώθηκε ο προβληματισμός αν αξίζει να χαθεί μια ανθρώπινη ζωή για να σωθεί ένα έργο τέχνης. Ποια είναι η δική σας γνώμη; Β2. «Πώς δικαιολογείτε τη γνώμη σας; »Το 50% του συνόλου των μαθητών διατύπωσε τη γνώμη ότι αξίζει να χαθεί μια

ανθρώπινη ζωή για να σωθεί ένα έργο τέχνης (50% του συνόλου των αγοριών – 51% του συνόλου των κοριτσιών).

Από τους μαθητές που εκφράζουν θετική γνώμη σχετικά με τον προβληματισμό της ταινίας:
1) Σε ποσοστό93% (85% του συνόλου των αγοριών – 100% των κοριτσιών)προβάλλουν το επιχείρημα ότι «τα έργα τέχνης είναι σημαντικό μέρος του πολιτισμού και της ιστορίας ενός λαού, αλλά και ολόκληρου του κόσμου και δίνουν απαντήσεις για την εποχή που δημιουργήθηκαν», «αντιπροσωπεύουν τον πολιτισμό μιας χώρας και αξίζει να μείνουν στον χρόνο»,«συμβάλλουν στη γνώση της ιστορίας ενός λαού».
2) Ένα ποσοστό μαθητών 3% (8% των αγοριών – κανένα κορίτσι) υποστηρίζει ότι«είναι καλύτερα να πεθάνει κάποιος για ένα ιδανικό και να τον θυμούνται, παρά να έχει μια κοινή ζωή και να μην τον θυμάται κανείς», «...θα μείνει στην ιστορία ως ένας σημαντικός άνθρωπος».
3) Ένα ποσοστό μαθητών 3% (8% των αγοριών – κανένα κορίτσι) διατυπώνουν τη γνώμη ότι αξίζει να χαθεί μια ανθρώπινη ζωή για να σωθεί ένα έργο τέχνης, «αν τα έργα είναι μεγάλης αξίας και αν αυτό βελτίωνε τον κόσμο». Σχήματα 9,10.



Σχήμα 9.Οι απαντήσεις των μαθητών για το μήνυμα της ταινίας



Σχήμα 10. Γιατί αξίζει να χαθεί μια ανθρώπινη ζωή για να σωθεί ένα έργο τέχνης

Αντίθετα το 100% των μαθητών, αγοριών και κοριτσιών, που υποστηρίζουν ότι δεν αξίζει να χαθεί μια ανθρώπινη ζωή για να σωθεί ένα έργο τέχνης, προβάλλει ως μοναδικό επιχείρημα ότι «τα έργα τέχνης είναι βέβαια σημαντικά, αλλά είναι κάτι άψυχο και έργα τέχνης μπορούν να δημιουργηθούν και πάλι. Η ανθρώπινη ζωή όμως είναι πολύ πιο σημαντική, γιατί είναι αναντικατάστατη και η απώλειά της προκαλεί πόνο και δυστυχία στους οικείους».Σχήμα 11.



Σχήμα 11. Γιατί δεν αξίζει να χαθεί μια ανθρώπινη ζωή για να σωθεί ένα έργο τέχνης

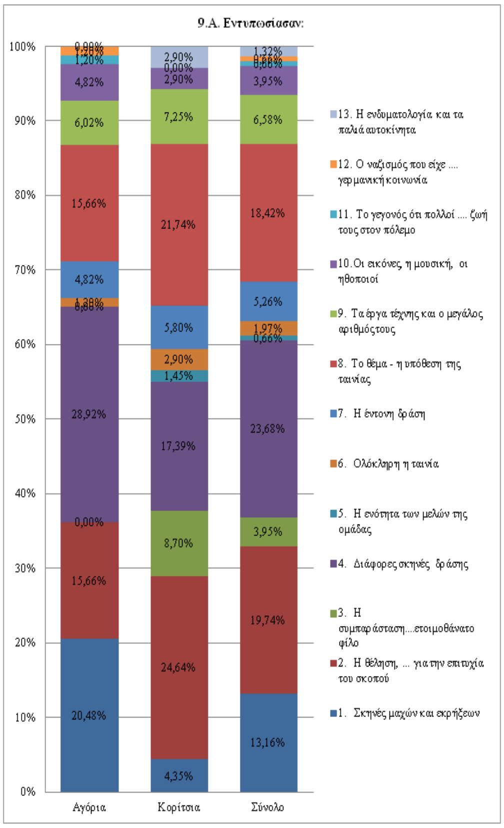
Επισημαίνουμε ότι στην ερώτηση 8.Β1,Β2, στην οποία καλούνται οι μαθητές να πάρουν θέση σχετικά με το μήνυμα της ταινίας δεν υπάρχει καμία διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα. Οι μισοί μαθητές αποδέχονται τη θυσία της ανθρώπινης ζωής για ένα ιδανικό, ενώ η άλλη πλευρά υψώνει την ανθρώπινη ζωή σε αξία που υπερτερεί έναντι όλων των άλλων αξιών.

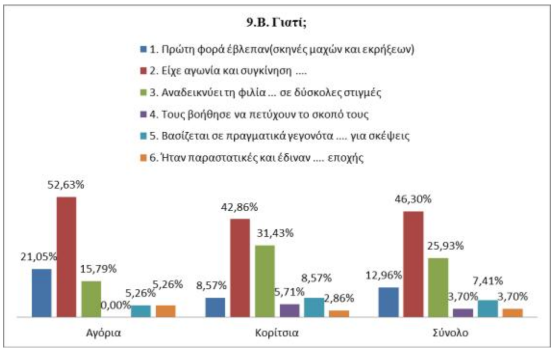
Ερώτηση στην οποία οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν τη γνώμη τους για το περιεχόμενο της ταινίας

Στην ερώτηση 9.Α.«Τι σας εντυπωσίασε περισσότερο στην ταινία; Β. Γιατί;» παρατηρούμε ότι περίπου μόνο ένα 20% (16% των αγοριών-25% των κοριτσιών) εντυπωσιάστηκε από αξίες, ιδέες, στάσεις και συμπεριφορές των ηρώων που σχετίζονται με το μήνυμα της ταινίας, όπως είναι η θέληση, η αποφασιστικότητα, οι πολλαπλές προσπάθειες, η αφοσίωση και το θάρρος των ηρώων να βρουν τα έργα τέχνης, χωρίς να λογαριάζουν τη ζωή τους, η επίμονη προσπάθεια για την επιτυχία του σκοπού(απάντηση 9.Α.2.).Ένα περίπου 6% μόλις των μαθητών (2% των αγοριών – 10% των κοριτσιών) αντιλήφθηκε βαθύτερα μηνύματα που απορρέουν από την ταινία, όπως είναι η διάβρωση της γερμανικής κοινωνίας από το ναζισμό , οι οδυνηρές συνέπειες του πολέμου ή η ενότητα και η συνεργασία της ομάδας καθώς και η ηθική συμπεριφορά («η συμπαράσταση ως το τέλος προς τον ετοιμοθάνατο φίλο») ως παράγοντες επιτυχίας του στόχου της ομάδας (απαντήσεις 9.Α.3,5,11,12), ενώ το υπόλοιπο 74%(82% των αγοριών – 65% των κοριτσιών) εντυπωσιάστηκε από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά της ταινίας που έχουν σχέση με την υπόθεση (σκηνές δράσης,μαχών), τα έργα τέχνης,τις εικόνες (φωτογραφία), τη μουσική, τους ηθοποιούς και την ενδυματολογία(απαντήσεις 9.Α.1,4,9,10,13).Στο σημείο αυτό παρατηρήθηκαν επίσης και λιγότερο εξειδικευμένες απαντήσεις, όπως ότι τους εντυπωσίασε «ολόκληρη η ταινία», «η έντονη δράση», «η υπόθεση - το θέμα της ταινίας», (απαντήσεις 9.Α.6,7,8).

Παρατηρούμε επίσης ότι τα αγόρια σε μεγαλύτερο ποσοστό εντυπωσιάζονται από σκηνές δράσης , μαχών και εκρήξεων (απαντήσεις 9.Α.1,4 49% των αγοριών) σε αντίθεση με τα κορίτσια που εντυπωσιάζονται από στάσεις και συμπεριφορές των ηρώων που έχουν σχέση με ιδέες και αξίες που προβάλλει η ταινία.(απαντήσεις 9.Α. 2,3,5 35% των κοριτσιών).

Στη δικαιολόγηση της απάντησής τους σε ποσοστό 46% (53% των αγοριών – 43% των κοριτσιών) απάντησαν ότι τους άρεσε η ταινία, γιατί πρόσφερε συγκίνηση και διέγειρε συναισθήματα(απάντηση 9.Β.2) , σε ποσοστό 17%(26% των αγοριών – 11% των κοριτσιών) αναφέρεται στη δράση και την εικόνα, γιατί «πρώτη φορά έβλεπαν σκηνές μαχών και εκρήξεων» και «οι διάφορες σκηνές, οι εικόνες, τα ενδύματα έδιναν με παραστατικότητα ην αίσθηση εκείνης της εποχής» (απαντήσεις 9.Β.1,6) και μόνο ένα 37%(21% των αγοριών – 46% των κοριτσιών) αναφέρεται στα μηνύματα της ταινίας (απαντήσεις 9.Β.3, 4, 5). Σχήματα 12, 13.





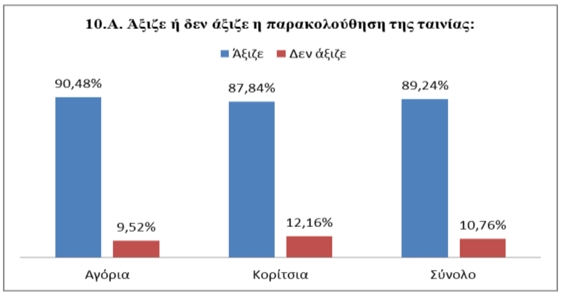
Σχήμα 12. Τι εντυπωσίασε περισσότερο τους μαθητές στην ταινία **Σχήμα 13. Γιατί τους εντυπωσίασε**

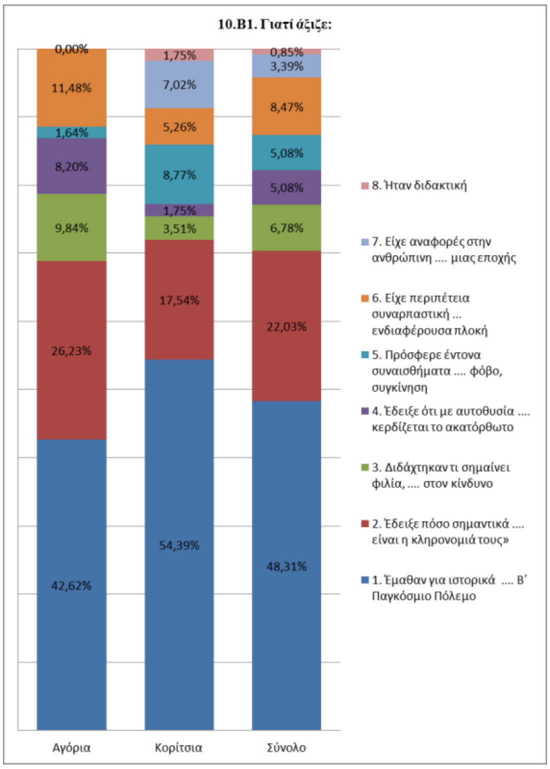
Διαπιστώνουμε από τη σύγκριση των απαντήσεων των δύο φύλων στην ερώτηση 9.Β ότι για να δικαιολογήσουν γιατί τους άρεσε η ταινία και τα αγόρια σε ποσοστό 53% και τα κορίτσια σε ποσοστό 43% χρησιμοποιούν ως επιχείρημα το γεγονός ότι η ταινία «είχε αγωνία και συγκίνηση». Στη συνέχεια όμως διαφοροποιούνται: τα κορίτσια σε ποσοστό 31% εξηγούν ότι τους άρεσε η ταινία, γιατί «ανέδειξε τη φιλία και τη συμπαράσταση σε δύσκολες στιγμές», ενώ τα αγόρια σε ποσοστό 21% στέκονται στις σκηνές μαχών και εκρήξεων.

Ερώτηση στην οποία οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν την ταινία

Στην ερώτηση 10.Α.«Θεωρείτε ότι άξιζε να παρακολουθήσετε την ταινία ή όχι; Β. Γιατί;» Ηπλειοψηφία των μαθητών σε ποσοστό 89% (90% των αγοριών – 88% των κοριτσιών)αξιολογεί θετικά την ταινία και πολύ λιγότεροι συγκριτικά σε ποσοστό 11% (10% των αγοριών – 12% των κοριτσιών) απάντησαν αρνητικά. Επομένως η ταινία πέτυχε το στόχο της.

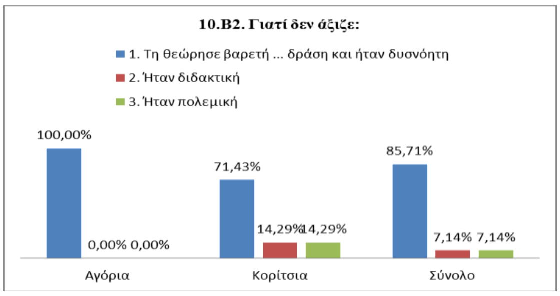
Στην ερώτηση 10.Β. (επιχειρηματολογία) μόνο ένα 22% (26% των αγοριών – 18% των κοριτσιών) υποστηρίζει ότι η ταινία άξιζε, γιατί κατέδειξε πόσο σημαντικά είναι τα έργα τέχνης για τους ανθρώπους(απάντηση 10.Β.2.), δηλαδή κατανόησε το πρώτο επίπεδο νοηματικής εμβάθυνσης , ένα μόλις 15% (18% των αγοριών – 12% των κοριτσιών)αποκωδικοποίησε και άλλες νοηματικές παραμέτρους (φιλία, ομαδικότητα, συνεργασία, αφοσίωση, προσήλωση στον στόχο, αυτοθυσία κ.α., απαντήσεις 10.Β. 3,4,7) και ένα 5% (2% των αγοριών – 9% των κοριτσιών) πρόβαλε τα έντονα συναισθήματα που ένιωσε (απάντηση 10.Β.5.), ενώ το 48% (43% των αγοριών – 54% των κοριτσιών) απαντά ότι τους πρόσφερε ιστορικές γνώσεις (απάντηση 10.Β. 1.), το 10% (11% των αγοριών – 7% των κοριτσιών)αναφέρεται στη δράση και στην υπόθεση (απάντηση 10.Β. 6,8.), δηλαδή οι μαθητές σε ποσοστό 58% στέκονται στην υπόθεση και στην πλοκή. Σχήματα 14, 15.





Σχήμα 14. Η απάντηση των μαθητών «Άξιζε να παρακολουθήσετε την ταινία;» **Σχήμα 15.Γιατί πιστεύουν οι μαθητέςότι άξιζε να παρακολουθήσουν την ταινία**

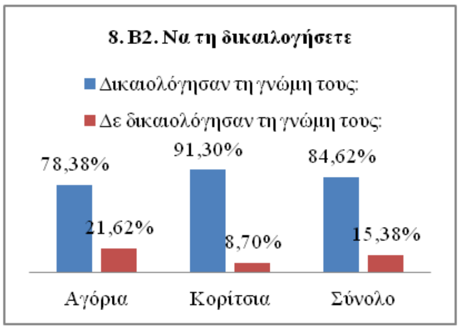
Αντίθετα οι μαθητές που εξέφρασαν την άποψη ότι δεν άξιζε να παρακολουθήσουν την ταινία προβάλλουν τους εξής λόγους: 1) τη θεώρησαν βαρετή, επειδή έχουν δει πάρα πολλές ταινίες βασισμένες στο Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, έδειχνε όλο τα ίδια, δεν είχε δράση και ήταν δυσνόητη, 86%επί του συνόλου των μαθητών(100% των αγοριών -72% των κοριτσιών), 2) ήταν διδακτική7% (14% των κοριτσιών μόνο,3) ήταν πολεμική7% (14% των κοριτσιών μόνο).. Σχήμα 16

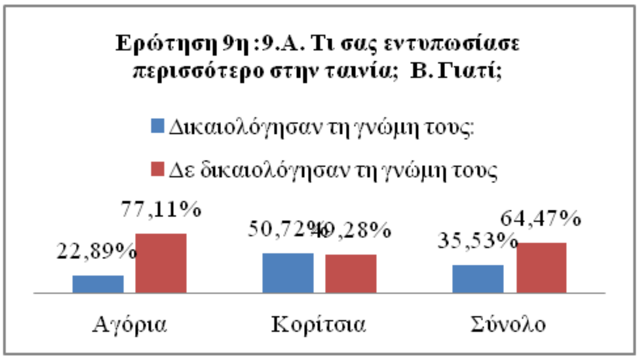


Σχήμα 16. Γιατί πιστεύουν οι μαθητές ότι δεν άξιζε να παρακολουθήσουν την ταινία

Στις ερωτήσεις στις οποίες οι μαθητές καλούνται να στηρίξουν με επιχειρήματα την άποψη που εκφράζουν παρατηρούμετα ακόλουθα:
Στην ερώτηση 8. Β1.«Στην ταινία διατυπώθηκε ο προβληματισμός αν αξίζει να χαθεί μια ανθρώπινη ζωή για να σωθεί ένα έργο τέχνης. Ποια είναι η δική σας γνώμη; Β2. «Πώς δικαιολογείτε τη γνώμη σας; » το 85% των μαθητών (78% των αγοριών – 91% των κοριτσιών) δικαιολόγησε την γνώμη του. Αντίθετα στην ερώτηση 9.Α.«Τι σας εντυπωσίασε περισσότερο στην ταινία; Β. Γιατί;» μόνο το 36% των μαθητών (23% των αγοριών – 51% των κοριτσιών) δικαιολόγησε την γνώμη του. Τέλος ότι οι περισσότεροι μαθητές δικαιολόγησαν την άποψη που εξέφρασαν στην ερώτηση 10.Α.«Θεωρείτε ότι άξιζε να

παρακολουθήσετε την ταινία ή όχι; Β. Γιατί;» 84% του συνόλου των μαθητών (81% των αγοριών – 86% των κοριτσιών). Σημειώνουμε
ότι τα κορίτσια έχουν γενικά μεγαλύτερη ευχέρεια στο να δικαιολογούν την άποψή τους. Σχήματα 17, 18, 19





Σχήμα 17.Μαθητές που δικαιολόγησαν την γνώμη τους στην ερώτηση 8.Β1,Β2 **Σχήμα 18. Μαθητές που δικαιολόγησαν την γνώμη τους στην ερώτηση 9.Α.Β.**



Σχήμα 19. Μαθητές που δικαιολόγησαν την γνώμη τους στην ερώτηση 10.Α.Β.

Συμπεράσματα

Παρουσιάζοντας συνοπτικά τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη μελέτη και την ανάλυση των στοιχείων που ανέδειξε η παρούσα έρευνα, επισημαίνουμε:
Σε σχέση με την κατανόηση της ταινίας οι μαθητές σε μεγαλύτερο ποσοστό στέκονται μόνο σε μια πρώτη ανάγνωση της ταινίας , σε ένα επίπεδο αντίληψης δεδομένων που έχουν σχέση με τις βασικές γραμμές της υπόθεσης και κυρίως σε ό,τι έχει να κάνει με την εικόνα, τη δράση και την πλοκή και πολύ λίγοι καταφέρνουν να αποκωδικοποιήσουν σε ένα δεύτερο επίπεδο εμβάθυνσης μηνύματα και νοήματα που αναφέρονται σε αξίες, να αναλύσουν στάσεις και συμπεριφορές ηρώων. Επίσης παρατηρούμε ότι, ενώ απολαμβάνουν, συγκινούνται και εντυπωσιάζονται από την ταινία, λίγοι μαθητές μπορούν να σταθούν κριτικά απέναντι στο οπτικοακουστικό κείμενο και να το αποκωδικοποιήσουν ως φορέα νοηματοδότησης και συμβολισμών.Φαίνεται ακόμη ότι τα κορίτσια κατανοούν καλύτερα την αφήγηση σε σχέση με τα αγόρια που κατανοούν καλύτερα από τα κορίτσια τους στόχους και την στρατηγική για την επίτευξη των στόχων.
Στο πεδίο των επιχειρημάτων συγκριτικά φαίνεται ότι τα κορίτσια διαχειρίζονται λεκτικά καλύτερα την δικαιολόγηση απόψεων, συναισθημάτων και αξιολογικών κρίσεων.

Ως προς την αξιολόγηση της ταινίας από τους μαθητές συνάγουμε το συμπέρασμα ότι η ταινία πέτυχε το στόχο της, αφού έγινε αποδεκτή με ικανοποίηση από τους μαθητές, καθώς μόνο ένα 11% απάντησε ότι δεν άξιζε.

Ως προς την αξιολόγηση του μηνύματος της ταινίας αξίζει να σημειώσουμε την πολλαπλότητα των απόψεων. Γι ακόμη μια φορά αναδεικνύεται πως δεν υπάρχει μόνο μια άποψη σε ένα προβληματισμό αλλά πολλές και κάποιες φορές αντίθετες.Στην αξιολόγηση της εγκυρότητας του μηνύματος δεν μπορούμε να καταλήξουμε σε ασφαλές συμπέρασμα για το 50% που διαφοροποιείται. Μπορεί η αντίθετη άποψη να οφείλεται στην υποκειμενική στάση του θεατή απέναντι στο μήνυμα, μπορεί να οφείλεται στην ταύτιση του θεατή με το πάθος του ήρωα και στην αναμονή ενός happy-end που θα αφορούσε όχι μόνο την επίτευξη του στόχου αλλά και την επιβίωση του ήρωα, μπορεί να έχει σχέση με το επίπεδο νοητικής, ψυχολογικής και συναισθηματικής ωρίμανσης των παιδιών, τα οποία δεν αντιλαμβάνονται την έννοια του θανάτου, πόσο μάλλον τον εκούσιο θάνατο για μια ιδέα, μπορεί ακόμη να φανερώνει αδυναμία να εμβαθύνουν στα νοήματα της ταινίας ή ότι ο εθισμός στην εικόνα (τηλεόραση, Η/Υ) έτσι όπως τους προσφέρεται καθημερινά δεν τους μαθαίνει στην ανάλυση και την αποκωδικοποίηση των συμβόλων και των νοημάτων που απορρέουν από την εικόνα (μήπως είναι δηλαδή η γενιά της εικόνας που δεν έχει όμως μάθει να διαβάζει την εικόνα) ή ακόμη ότι καθώς μεγαλώνουν σε μια εποχή ατομισμού είναι δύσκολο να κατανοήσουν την αξία της θυσίας για μια ιδέα με αποτέλεσμα να αμφισβητούν το αξιακό σύστημα της κοινωνίας μας… ή απλά είναι μια αθώα έκφραση ανθρωπισμού που συνάδει με την παιδικότητα της ηλικίας τους.

Η συμβολή στο χώρο της εκπαίδευσης

Η εργασία μας κατέδειξε ότι είναι αναγκαίο να ασχοληθούμε πιο συστηματικά με τη διδασκαλία του πολυτροπικού κειμένου. Είναι ανάγκη επίσης η επίτευξη ενός εγγραμματισμού στις βασικές αρχές της κινηματογραφικής αφήγησης, ώστε να μπορούν να την αποκωδικοποιούν, να μάθουν να αναλύουν το οπτικοακουστικό κείμενο και να είναι σε θέση να το αντιλαμβάνονται ως φορέα φανερών ή κρυφών νοημάτων και μηνυμάτων και να αξιολογούν την εγκυρότητα τους. Σήμερα δε που η εικόνα αναδεικνύεταισε κυρίαρχο μέσο μετάδοσης πληροφοριών, γνώσεων, επικοινωνίας, που διαμορφώνει αντιλήψεις και προσωπικότητες, είναι αναγκαίο να μάθουμε στους μαθητές μας τη γλώσσα της εικόνας, ώστε να μπορούν να τη διαβάζουν ως συνειδητοί και κριτικοί θεατές και όχι να την καταναλώνουν ως παθητικοί, χειραγωγούμενοι δέκτες .

Οι μαθητές δικαιολόγησαν σε σημαντικό ποσοστό ικανοποιητικά τις απόψεις τους, ωστόσο υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης. Μπορούμε για παράδειγμα να εξασκήσουμε τους μαθητές μας στην επιχειρηματολογία ζητώντας τους να αναπτύξουν κριτική άποψη απέναντι σε ένα κείμενο σε συνδυασμό με την κριτική άποψη σε ένα οπτικοακουστικό κείμενο έτσι ώστε να καλλιεργήσουν τον κριτικό λόγο, να εξοικειωθούν με την πολλαπλότητα των απόψεων, την ύπαρξη διαφορετικών οπτικών για το ίδιο θέμα, την αποδοχή και την κατανόηση για την υποκειμενικότητα στην ανάγνωση των μηνυμάτων, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Τέλος θα έπρεπε να σταθούμε περισσότερο στους αξιακούς κώδικες που απορρέουν από το κείμενο, γραπτό ή πολυτροπικό, ώστε να είναι σε θέση οι μαθητές μας να αναγνωρίζουν τα κείμενα ως φορείς αξιών και προβληματισμών.

Εφαρμογές στην εκπαιδευτική διαδικασία

Πιστεύουμε ότι με την εργασία μας αναδεικνύεται η χρήση και επεξεργασία του ερωτηματολογίου ως απαραίτητου εργαλείου για τον εκπαιδευτικό, αφού τεκμηριωμένα ελέγχεται η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αναδεικνύονται προβλήματα, φωτίζονται πτυχές που δεν είχαμε φανταστεί, βγαίνουν συμπεράσματα που δίνουν την αφόρμηση για διορθωτικές παρεμβάσεις. Γι' αυτό σκόπιμο θα ήταν να αναρτώνται σε μια ιστοσελίδα τα συμπεράσματα των ερευνητικών εργασιών.
Καθίσταται επομένως αναγκαία η εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Απαραίτητη προϋπόθεση για το σκοπό αυτό είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση και επεξεργασία ερωτηματολογίου.

Προτάσεις και ιδέες για μελλοντική έρευνα

Θεωρούμε απαραίτητη μια έρευνα που να εξετάζει κατά πόσο τα εναλλακτικά σημεία τουοπτικοακουστικού κώδικα (φωτογραφία, μουσική, ενδυματολογία, ήχοι κ.τ.λ.) λειτουργούν ως φορείς νοηματοδότησης αξιώ**ν** και προβληματισμών.
Έρευνα για την αξιολόγηση της εγκυρότητας των μηνυμάτων που απορρέουν από ένα οπτικοακουστικό κείμενο.
Έρευνα που να ελέγχει κατά πόσο το αξιακό μας σύστημα είναι αναγνωρίσιμο και αποδεκτό από τους σημερινούς μαθητές και ποια είναι τα κριτήρια της ηθικής ορθότητας.
Συγκριτική έρευνα ενός γραπτού κειμένου με το αντίστοιχό του οπτικοακουστικό (ένα λογοτεχνικό κείμενο με το αντίστοιχό του κινηματογραφικό) για να ελεγχθεί κατά πόσο η κινηματογραφική αφήγηση βοηθά στην κατανόηση της αφήγησης του γραπτού κειμένου.

Συνεργασία σχολείων, που θα παρακολουθήσουν το ίδιο θεατρικό έργο ή ταινία, για την κατάρτιση κοινού ερωτηματολογίου με σκοπό να μελετήσουν τη συμβολή του κινηματογράφου ή/και του θεάτρου σε διάφορες πλευρές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε το δείγμα έρευνας να είναι ακόμη μεγαλύτερο και τα συμπεράσματα να αντιπροσωπεύουν περισσότερους εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Αναφορές

Άρθρο 4 της ΥΑ 129287/Γ2/10-11-2011 (ΦΕΚ 2796/2011) «*για την παρακολούθηση θεαμάτων από τους μαθητές των σχολείων Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης*»
Έγγραφο του ΥΠΑΙΘ, Αρ. Πρωτ. 157789/Γ7/2-10-2014 «*για την παρακολούθηση ταινιών, θεαμάτων και παραστάσεων από μαθητές εντός σχολικού ωραρίου 2014-2015*»
Δικτυακή Εκπαιδευτική Πύλη του ΥΠΑΙΘ, http://www.e-yliko.gr
Βιβλίο Μαθηματικών Β΄ Γυμνασίου, κεφ. 4, *Περιγραφική Στατιστική*, εκδ. ΟΕΔΒ, Αθήνα
Βοήθεια του Excel

Ευχαριστίες

Ευχαριστούμε τους φιλολόγους του σχολείου μας Αφεντούλη Κων/νο, Λιόλιου Ευαγγελία, Μήλιου Στυλιανή, Παλιούρα Βασίλειο και Ψύρρα Κων/νο για τη συμβολή τους στην παρούσα ερευνητική εργασία.
Ευχαριστούμε επίσης θερμά την Διευθύντρια κ. Περάκη Αλεξάνδρα και τον Υποδιευθυντή κ. Παπαγεωργούλη Περικλή για την ηθική συμπαράσταση και την πρακτική συμβολή τους στην έρευνά μας.

Παραρτήματα

Παράρτημα 1. Ερωτηματολόγιο

Φύλο:.................. Τάξη....τμήμα ....

1. Ποιος είναι ο τίτλος της ταινίας που παρακολουθήσατε;

....

2. Η υπόθεση της ταινίας είναι φανταστική ή βασίζεται σε πραγματικά γεγονότα;

....

3. Σε ποια ιστορική περίοδο συμβαίνουν τα γεγονότα που αφηγείται η ταινία;

....

4. Ποιος ήταν ο χώρος δράσης;

....

5. Ποια ήταν η ιδιότητα ή το επάγγελμα των ηρώων που αποτελούσαν την ομάδα δράσης;

....

6. Τι επιδίωκε να επιτύχει αυτή η ομάδα;

....

7. Πέτυχε το σκοπό της;

....

8. Στην ταινία διατυπώθηκε ο προβληματισμός αν αξίζει να χαθεί μια ανθρώπινη ζωή για να σωθεί ένα έργο τέχνης. **Α)** Ποια απάντηση δόθηκε στην ταινία;
Β1) Ποια είναι η δική σας γνώμη; **Β2)** Να τη δικαιολογήσετε.

....

9. **Α)** Τι σας εντυπωσίασε περισσότερο στην ταινία και **Β)** γιατί;

....

10. **Α)** Θεωρείτε ότι άξιζε να παρακολουθήσετε την ταινία ή όχι και **Β)** γιατί;

....

Παράρτημα 2. Πίνακας μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα

Πίνακας Μαθητών ανά τμήμα								
	Τμήματα που έλαβαν μέρος στην έρευνα							
Φύλο Μαθητών	**A_1**	**A_2**	**A_3**	**A_4**	**B_1**	**Γ_1**	**Γ_4**	**Σύνολο**
Αγόρια	9	9	14	21	14	9	13	**89**
Κορίτσια	15	10	10	4	9	14	12	**74**
Μαθητές ανά τμήμα	**24**	**19**	**24**	**25**	**23**	**23**	**25**	
Σύνολο								**163**

Παράρτημα 3. Φύλλο Διαλογής (ένα μέρος του)

Τμήμα Α1

Ερώτηση 1η : Ποιος είναι ο τίτλος της ταινίας που παρακολουθήσατε;

Φύλο Μαθητών	**Αγόρια**	**Κορίτσια**	**Σύνολο**
Σωστή απάντηση:	□□ |	□□□ ⊏	24
Λανθασμένη απάντηση:			
Ελλιπής ή αόριστη απάντηση:			
Δεν απάντησαν:			
Σύνολο	9	15	24

Ερώτηση 2η : Η υπόθεση της ταινίας ήταν φανταστική ή βασίζεται σε πραγματικά γεγονότα;

Φύλο Μαθητών	**Αγόρια**	**Κορίτσια**	**Σύνολο**
Σωστή απάντηση:	□□ |	□□□ ⊏	24
Λανθασμένη απάντηση:			
Ελλιπής ή αόριστη απάντηση:			
Δεν απάντησαν:			
Σύνολο	9	15	24

Ερώτηση 3η : Σε ποια ιστορική περίοδο συμβαίνουν τα γεγονότα που αφηγείται η ταινία;

Φύλο Μαθητών	**Αγόρια**	**Κορίτσια**	**Σύνολο**
Σωστή απάντηση:	□□	□□ ⊏	19
Λανθασμένη απάντηση:	|	□	5
Ελλιπής ή αόριστη απάντηση:			
Δεν απάντησαν:			
Σύνολο	9	15	24

Παράρτημα 4. Συγκεντρωτικό Φύλλο (ένα μέρος του)

Ερώτηση 1η : Ποιος είναι ο τίτλος της ταινίας που παρακολουθήσατε;

Φύλο Μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Σωστή απάντηση:	83	74	157
Λανθασμένη απάντηση:	4	0	4
Ελλιπής ή αόριστη απάντηση:	0	0	0
Δεν απάντησαν:	2	0	2
Σύνολο	**89**	**74**	**163**

Ερώτηση 2η : Η υπόθεση της ταινίας ήταν φανταστική ή βασίζεται σε πραγματικά γεγονότα;

Φύλο Μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Σωστή απάντηση:	85	73	158
Λανθασμένη απάντηση:	1	1	2
Ελλιπής ή αόριστη απάντηση:	0	0	0
Δεν απάντησαν:	3	0	3
Σύνολο	**89**	**74**	**163**

Ερώτηση 3η : Σε ποια ιστορική περίοδο συμβαίνουν τα γεγονότα που αφηγείται η ταινία;

Φύλο Μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Σωστή απάντηση:	74	58	132
Λανθασμένη απάντηση:	10	12	22
Ελλιπής ή αόριστη απάντηση:	0	0	0
Δεν απάντησαν:	5	4	9
Σύνολο	**89**	**74**	**163**

Ερώτηση 4η : Ποιος ήταν ο χώρος δράσης;

Φύλο Μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Σωστή απάντηση:	71	60	131
Λανθασμένη απάντηση:	10	7	17
Ελλιπής ή αόριστη απάντηση:	6	4	10
Δεν απάντησαν:	2	3	5
Σύνολο	**89**	**74**	**163**

Ερώτηση 5η : Ποια ήταν η ιδιότητα ή το επάγγελμα των ηρώων που αποτελούσαν την ομάδα δράσης;

Φύλο Μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Σωστή απάντηση:	44	43	87
Λανθασμένη απάντηση:	33	23	56
Ελλιπής ή αόριστη απάντηση:	2	1	3
Δεν απάντησαν:	10	7	17
Σύνολο	**89**	**74**	**163**

Ερώτηση 6η : Τι επιδίωκε να επιτύχει αυτή η ομάδα;

Φύλο Μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Σωστή απάντηση:	65	47	112
Λανθασμένη απάντηση:	10	4	14
Ελλιπής ή αόριστη απάντηση:	11	21	32
Δεν απάντησαν:	3	2	5
Σύνολο	**89**	**74**	**163**

Ερώτηση 7η : Πέτυχε το σκοπό της;

Φύλο Μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Σωστή απάντηση:	86	74	160
Λανθασμένη απάντηση:	0	0	0
Ελλιπής ή αόριστη απάντηση:	0	0	0
Δεν απάντησαν:	3	0	3
Σύνολο	**89**	**74**	**163**

Ερώτηση 8η : Στην ταινία διατυπώθηκε ο προβληματισμός αν αξίζει να χαθεί μια ανθρώπινη ζωή για να σωθεί ένα έργο τέχνης.

8. Α. Ποια απάντηση δόθηκε στην ταινία;

Φύλο Μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Σωστή απάντηση:	59	63	122
Λανθασμένη απάντηση:	15	5	20
Ελλιπής ή αόριστη απάντηση:	0	0	0
Δεν απάντησαν:	15	6	21
Σύνολο	**89**	**74**	**163**

8. Β1. Ποια είναι η δική σας γνώμη; Β2. Να τη δικαιολογήσετε.

Φύλο Μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Απάντησαν:	74	69	143
Δεν απάντησαν:	15	5	20
Σύνολο	**89**	**74**	**163**

Φύλο Μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Συμφώνησαν:	37	35	72
Διαφώνησαν:	37	34	71
Σύνολο	**74**	**69**	**143**

Φύλο Μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Δικαιολόγησαν τη γνώμη τους:	58	63	121
Δε δικαιολόγησαν τη γνώμη τους:	16	6	22
Σύνολο	**74**	**69**	**143**

Αιτιολόγηση Απάντησης

8. Β2. Συμφώνησαν :

Φύλο Μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1. «τα έργα τέχνης .... της ιστορίας ενός λαού»	22	34	56
2. «είναι καλύτερα .... σημαντικός άνθρωπος»	2	0	2
3. «αν τα έργα είναι .... βελτίωνε τον κόσμο»	2	0	2
Σύνολο	**26**	**34**	**60**

8. Β2. Διαφώνησαν :

Φύλο Μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1. «η ανθρώπινη ζωή .... και είναι αναντικατάστατη»	32	29	61
Σύνολο	**32**	**29**	**61**

Ερώτηση 9η :

9.Α. Τι σας εντυπωσίασε περισσότερο στην ταινία; Β. Γιατί;

Φύλο Μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Απάντησαν:	83	69	152
Δεν απάντησαν:	6	5	11
Σύνολο	**89**	**74**	**163**

Φύλο Μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Δικαιολόγησαν τη γνώμη τους:	19	35	54
Δε δικαιολόγησαν τη γνώμη τους	64	34	98
Σύνολο	**83**	**69**	**152**

9.Α. Εντυπωσίασαν:

Φύλο Μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1. Σκηνές μαχών και εκρήξεων	17	3	20
2. Η θέληση, ... για την επιτυχία του σκοπού	13	17	30
3. Η συμπαράσταση .... τον ετοιμοθάνατο φίλο	0	6	6
4. Διάφορες σκηνές δράσης	24	12	36
5. Η ενότητα των μελών της ομάδας	0	1	1
6. Ολόκληρη η ταινία	1	2	3
7. Η έντονη δράση	4	4	8
8. Το θέμα - η υπόθεση της ταινίας	13	15	28
9. Τα έργα τέχνης και ο μεγάλος αριθμός τους	5	5	10
10. Οι εικόνες, η μουσική, οι ηθοποιοί	4	2	6
11. Το γεγονός ότι πολλοί .... ζωή τους στον πόλεμο	1	0	1
12. Ο ναζισμός που είχε .... γερμανική κοινωνία	1	0	1
13. Η ενδυματολογία και τα παλιά αυτοκίνητα	0	2	2
Σύνολο	**83**	**69**	**152**

9.Β. Γιατί;

Φύλο Μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1. Πρώτη φορά έβλεπαν(σκηνές μαχών και εκρήξεων)	4	3	7
2. Είχε αγωνία και συγκίνηση	10	15	25
3. Αναδεικνύει τη φιλία ... σε δύσκολες στιγμές	3	11	14
4. Τους βοήθησε να πετύχουν το σκοπό τους	0	2	2
5. Βασίζεται σε πραγματικά γεγονότα .... για σκέψεις	1	3	4
6. Ήταν παραστατικές και έδιναν .... εποχής	1	1	2
Σύνολο	**19**	**35**	**54**

Ερώτηση 10η : Θεωρείτε ότι άξιζε να παρακολουθήσετε την ταινία ή όχι; Β. Γιατί;

Φύλο Μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Απάντησαν:	84	74	158
Δεν απάντησαν:	5	0	5
Σύνολο	**89**	**74**	**163**

Φύλο Μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Δικαιολόγησαν τη γνώμη τους:	68	64	132
Δε δικαιολόγησαν τη γνώμη τους	16	10	26
Σύνολο	**84**	**74**	**158**

10.Α. Άξιζε ή δεν άξιζε η παρακολούθηση της ταινίας:

Φύλο Μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Άξιζε	76	65	141
Δεν άξιζε	8	9	17
Σύνολο	**84**	**74**	**158**

10.Β$_1$. Γιατί άξιζε:

Φύλο Μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1. Έμαθαν για ιστορικά .... Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο	26	31	57
2. Έδειξε πόσο σημαντικά .... είναι η κληρονομιά τους»	16	10	26
3. Διδάχτηκαν τι σημαίνει φιλία, ... στον κίνδυνο	6	2	8
4. Έδειξε ότι με αυτοθυσία .... κερδίζεται το ακατόρθωτο	5	1	6
5. Πρόσφερε έντονα συναισθήματα .... φόβο, συγκίνηση	1	5	6
6. Είχε περιπέτεια συναρπαστική ... ενδιαφέρουσα πλοκή	7	3	10
7. Είχε αναφορές στην ανθρώπινη .... μιας εποχής	0	4	4
8. Ήταν διδακτική	0	1	1
Σύνολο	**61**	**57**	**118**

10.Β$_2$. Γιατί δεν άξιζε:

Φύλο Μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
1. Τη θεώρησε βαρετή ... δράση και ήταν δυσνόητη	7	5	12
2. Ήταν διδακτική	0	1	1
3. Ήταν πολεμική	0	1	1
Σύνολο	**7**	**7**	**14**

Διερευνώντας πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε ποιητικά κείμενα στην Ά γυμνασίου.

Θεοδωροπούλου Μαρία
Φιλόλογος, MA Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διδασκαλία, ΕΚΠΑ
mariatheo@ppp.uoa.gr

Κασκαβέλη Δέσποινα
Φιλόλογος, MA Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διδασκαλία, ΕΚΠΑ
dekask89@gmail.com

Φραγκούλη Κωνσταντίνα
Φιλόλογος, MA Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διδασκαλία, ΕΚΠΑ ,Ίδρυμα Κόκκορη
nanfrag@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της μεθόδου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μια τάξη μικτής ικανότητας τριών μαθησιακών επιπέδων (πολύ καλοί μαθητές, μέτριοι και με μαθησιακές δυσκολίες) της Ά γυμνασίου πειραματικού σχολείου των Αθηνών ως προς την κατανόηση και ερμηνεία ποιητικών κειμένων. Διερευνά δηλαδή κατά πόσο βοηθήθηκαν οι μαθητές του κάθε επιπέδου ξεχωριστά αλλά και το σύνολο της τάξης. Για το σκοπό αυτό, αφού σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν με τη μορφή έρευνας δράσης δύο διαφοροποιημένες διδασκαλίες, αξιοποιήθηκαν και αναλύθηκαν κλείδες παρατήρησης των μαθημάτων και ερωτηματολόγια που δόθηκαν μετά το τέλος των δύο διαφοροποιημένων διδασκαλιών σε 22 μαθητές του Α1 τον Απρίλιο/ Μάιο του 2014. Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε τη θετική επενέργεια της διαφοροποιημένης ως προς τους διδακτικούς στόχους διδασκαλίας στην κατανόηση και ερμηνεία των ποιητικών κειμένων και στα τρία μαθησιακά επίπεδα αλλά και στο σύνολο της τάξης χωρίς κάποια ομάδα μαθητών να υστέρησε έναντι του αρχικού της επιπέδου.

Λέξεις κλειδιά: διαφοροποίηση, ποιήματα, Ά γυμνασίου.

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εκπαίδευση στο πλαίσιο της αποτελεσματικότητάς της προβάλλεται όλο και πιο έντονα το αίτημα της κοινωνικής ισότητας στις έντονα και πολυδιάστατα διαφοροποιημένες τάξεις μικτής ικανότητας. Το αίτημα αυτό μπορεί να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά μόνο μέσα από μια επιστημολογική προσέγγιση που στηρίζεται στον εποικοδομισμό καθώς και στη Θεωρία-Παράδειγμα Μάθησης (paradigm) (Κουτσελίνη,2008), η οποία σέβεται τη διαφορετικότητα και ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών, μεγιστοποιώντας τις ευκαιρίες μάθησης για όλους. Η διαφοροποίηση με βασικό θεωρητικό υπόβαθρο τη διδασκαλία διαφορετικών μαθητών, με ποικίλους και ιεραρχημένους βάσει συγκεκριμένων κριτήριων τρόπους, μέσα και διαδικασίες με στόχο την ανταπόκριση στις διαφορετικές ανάγκες τους (Κουτσελίνη, 2006), μπορεί να καθοδηγήσει την πράξη κάθε επιμορφωμένου εκπαιδευτικού και να οδηγήσει στην επιθυμητή αποτελεσματικότητα για όλους τους μαθητές.

Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, η έννοια της διαφοροποίησης από άλλους προσλαμβάνεται ως φιλοσοφία, ως τρόπος σκέψης για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Tomlinson,2010; Gregory &Chapman, 2002), από άλλους ως διαδικασία, ως διδακτική

προσέγγιση (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2006; Bearne, 1996), ενώ για κάποιους άλλους η αλήθεια βρίσκεται κάπου στη μέση (Benjamin, 2006; Heacox, 2002).

Τα σημερινά αναλυτικά προγράμματα επικεντρώνουν την προσοχή των εκπαιδευτικών σ' ένα αδιαφοροποίητο και αντικειμενικοποιημένο σύνολο μαθητών που συμμετέχει τυπικά σε διαδικασίες ρουτίνας και επειδή βρίσκεται στην ίδια τάξη, θεωρείται ότι γνωρίζει και τα ίδια πράγματα (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2001). Στο σημείο αυτό επισημαίνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού που καλείται να διαφοροποιήσει το υφιστάμενο αναλυτικό πρόγραμμα μέσω της διδασκαλίας του.

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω, η διαφοροποίηση μπορεί να θεωρηθεί η διδακτική προσέγγιση κατά την όποια οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στην τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, των μεθόδων διδασκαλίας, των πηγών, των μαθησιακών δραστηριοτήτων και του τελικού αποτελέσματος, με στόχο την ανταπόκριση στις διαφοροποιημένες ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά, ώστε να μεγιστοποιηθούν οι μαθησιακές ευκαιρίες για κάθε μαθητή μέσα στην τάξη (Bearne, 1996). Αυτό συνεπάγεται την ποικιλία τόσο στα μέσα που χρησιμοποιούν οι μαθητές όσο και στον τρόπο που οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

Αξιόλογα είναι τα αποτελέσματα ερευνών που προκρίνουντη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως μια αποτελεσματική μέθοδο προκειμένου να αντιμετωπιστούν δυσκολίες που εμφανίζονται σε τάξεις με μαθητές με διαφορετικά επίπεδα ικανότητας ή από διαφορετικές κοινωνικοοικονομικές ομάδες. Πιο συγκεκριμένα, ο McAdamis (2001) σε μια έρευνα του στην εκπαιδευτική περιφέρεια του Rockwood (Missouri) ανέφερε ότι αδύναμοι μαθητές παρουσίασαν σημαντική ακαδημαϊκή πρόοδο και υψηλά αποτελέσματα σε tests μετά από διαφοροποιημένη διδασκαλία.Επίσης,η έρευνα που πραγματοποίησαν οι Βαλιαντή, Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Κυριακίδης (2010) φανερώνει ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορεί να αποτελέσει την απάντηση στο πρόβλημα της αυξανόμενης διαφορετικότητας στις σημερινές σχολικές τάξεις και κατ' επέκταση στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας.Ωστόσο, οι εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία, εκπαιδευτικοί και μαθητές, ανέφεραν και ορισμένα προβλήματα κατά την εφαρμογή της διαφοροποίησης που σχετίζονται με το χρόνο προετοιμασίας και τη συνεργατική εργασία, τα οποία όμως μετριάζονται αρκετά εξαιτίας των αισθημάτων ικανοποίησης και ενθουσιασμού που τους δημιουργεί η βελτίωση του διδακτικού τους έργου.

Στο πλαίσιο λοιπόν της διερεύνησης της αποτελεσματικότητας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας διενεργήθηκε και η παρούσα έρευνα. Οι λόγοι επιλογής του θέματος ήταν ότι α) ενώ η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι διαδεδομένη εκπαιδευτική μέθοδος στο εξωτερικό στην ελληνική εκπαίδευση με εξαίρεση την Κύπρο, παρουσιάζεται ένα σημαντικό κενό τόσο ερευνητικά όσο και σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής στις σχολικές αίθουσες ανεξαιρέτως και β) διότι ενώ βρισκόμασταν σε μία τάξη ενός Πρότυπου Πειραματικού σχολείου όπου οι μαθητές δε διαφοροποιούνταν σημαντικά ούτε ως προς την κοινωνικοοικονομική τους προέλευση (οι περισσότεροι ανήκαν στη μεσαία και ανώτερη κοινωνική τάξη) ούτε ως προς μαθησιακό τους επίπεδο καθώς, είχαν επιλεγεί να φοιτήσουν στο σχολείο αυτό με γραπτή δοκιμασία διαπιστώσαμε αρκετά μεγάλες αποκλίσεις τόσο στο γνωστικό τους επίπεδο και όσο και το μαθησιακό τους προφίλ. Η διαφοροποίηση αυτή εκφραζόταν μέσα από τη δυσκολία κατανόησης και ερμηνείας λογοτεχνικών κειμένων παρόλο που η καθηγήτρια της τάξης χρησιμοποιούσε και εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας όπως π.χ. ΤΠΕ, εποπτικό υλικό.Καθώς και γ) η διερεύνηση της δυνατότητας εφαρμογήςτης μεθόδου αυτής.

Μεθοδολογία

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας ήταν να διερευνηθούν τα εξής: 1.Κατα πόσο βοηθά η διδασκαλία με τη χρήση της μεθόδου της διαφοροποίησης τους μαθητές μιας τάξης μικτής ικανότητας (παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, χαρισματικά παιδιά, μεσαίου επιπέδου κτλ) στην κατανόηση και ερμηνεία ποιητικών κειμένων; 2.Πώς κρίνουν οι μαθητές ως σύνολο την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας;

Συμμετέχοντες

Το ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν είκοσι δύο μαθητές/τριες (n=22) του Α1 πειραματικού σχολείου των Αθηνών, εννέα (9) αγόρια και δέκα τρία (13) κορίτσια. Όλοι οι μαθητές/τριες ήταν παρόντες και στις δύο διδακτικές παρεμβάσεις. Κάποιοι από αυτούς είχαν διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, ένας μαθητής είχε διαγνωστεί με σύνδρομο Asperger. Ένας άλλος είχε διαγνωστεί από δημόσιο νοσοκομείο με υψηλό δείκτη νοημοσύνης αλλά η διδάσκουσα μας το σύστησε ως λειτουργικά αναλφάβητο κάτι που κι εμείς διαπιστώσαμε έπειτα από συνεχή παρατήρηση της συμμετοχής του στην τάξη και μελέτη των γραπτών του εργασιών. Ένας άλλος μαθητής είχε χάσει πρόσφατα τη μητέρα του και επομένως, η επιλογή του υλικού μας προσανατολίστηκε κατάλληλα. Μία μαθήτρια είχε Διάσπαση Προσοχής (ΔΕΠ-Υ). Αρκετοί από τους μαθητές (2 αγόρια και 5 κορίτσια) είχαν πολύ υψηλό γνωστικό επίπεδο και ανταποκρίνονταν άριστα στις μαθησιακές απαιτήσεις. Οι υπόλοιποι (12 μαθητές) θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως μέτριας επίδοσης μαθητές.

Εργαλεία

Τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν δεδομένων ήταν δύο αυτοσχέδια ερωτηματολόγια αξιολόγησης των αντίστοιχων διαφοροποιημένων διδασκαλιών τα οποία δόθηκαν στους μαθητές/τριες μετά το τέλος τους. Και τα δύο ερωτηματολόγια ήταν δομημένα ως εξής: περιλάμβαναν επτά ερωτήσεις στο σύνολο εκ των οποίων τρεις ερωτήσεις της πεντάβαθμης κλίμακας Likert , δύο ερωτήσεις τρίτου βαθμού και δύο ανοικτού τύπου. Πιο συγκεκριμένα η πρώτη ερώτηση αφορούσε το κατά πόσο οι μαθητές/τριες κατανόησαν το ποίημα με τη χρήση του φύλλου εργασίας. Η δεύτερη αφορούσε το πώς τους φάνηκαν οι δραστηριότητες μέσω κλειστού και ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Η τρίτη είχε δύο σκέλη. Το πρώτο σκέλος αφορούσε το βαθμό δυσκολίας της διδασκαλίας. Το δεύτερο σκέλος αφορούσε την αναφορά σε συγκεκριμένο στοιχείο που τους δυσκόλεψε περισσότερο. Η τέταρτη αφορούσε τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Η πέμπτη αφορούσε το κατά πόσο η εκπαιδευτικός παρείχε στήριξη/βοήθεια στην κατανόηση του ποιήματος. Και η έκτη αφορούσε το σχολιασμό της διδασκαλίας ως προς το αν είχε κάτι διαφορετικό και τι ήταν αυτό.

Η επεξεργασία των ερωτηματολογίων έγινε ως εξής: ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και τα δύο ερωτηματολόγια αναλύθηκαν βάσει των τριών μαθησιακών επιπέδων που διαγνώστηκαν πριν την υλοποίηση των διαφοροποιημένων διδασκαλιών. Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα έγινε στατιστική ανάλυση και των δύο ερωτηματολογίων με το SPSS18 Statistics της IBM. Η συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων συμπληρώθηκε από κλείδα παρατήρησης διαφοροποιημένης διδασκαλίας που αξιοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων, από τα αναστοχαστικά σχόλια της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού και από τα προφορικά σχόλια της εκπαιδευτικού της τάξης.

Σχεδιασμός της έρευνας δράσης

Η στρατηγική παρέμβασης που ακολουθήσαμε περιλάμβανε διδακτικές ενέργειες οι οποίες σχεδιάστηκαν με βάση το κειμενοκεντρικό-ερμηνευτικό μοντέλο διδασκαλίας με

μικρές παραλλαγές στις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται.Οι διδακτικές παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν στις 30/4/2014 (4η ώρα) και στις 14/5/2014 (4η ώρα).

Τα ποιήματα που διδάχτηκαν ήταν στην πρώτη παρέμβαση το : «Τζιτζίκια στήσανε χορό», του Γ. Ρίτσου και «Κάτω στης μαργαρίτας τ' αλωνάκι» του Ο. Ελύτη από το σχολικό εγχειρίδιο της Ά γυμνασίου και στη δεύτερη το: «Ξυπνάμε και ξυπνά κι η θάλασσα μαζί μας» του Γ. Σαραντάρη από το σχολικό εγχειρίδιο της ΄Β γυμνασίου λόγω της θεματολογικής και χρονικής εγγύτητας με το καλοκαίρι. Πιο συγκεκριμένα από τα χαρακτηριστικά της διαφοροποίησης αξιοποιήθηκαν τα εξής: α) Διαβάθμιση στόχων: πυρηνικές γνώσεις, νέες γνώσεις και μεταγνωστικές δεξιότητες. β) Διαβάθμιση δραστηριοτήτων: σχεδιασμένες βάσει των παραπάνω διαβαθμισμένων στόχων ώστε όλοι οι μαθητές/τριες να φτάσουν στην επίτευξή τους. γ) Διαφοροποίηση της διαδικασίας: ερμηνευτική προσέγγιση μέσω ερωταποκρίσεων, αξιοποίηση φύλλου εργασίας, παροχή εξατομικευμένης βοήθειας.

Προηγήθηκε των παρεμβάσεων παρατήρηση της διδασκαλίας του μαθήματος της εκπαιδευτικού της τάξης με τη μορφή ελεύθερου ατομικού ημερολογίου καθώς, και συζήτηση με τη διδάσκουσα σχετικά με το προφίλ του τμήματος, όπου διαπιστώθηκε η διαφοροποίηση του τμήματος σε τρία μαθησιακά επίπεδα (πολύ καλοί, μέτριας επίδοσης και ιδιαίτερων αναγκών) και η χαμηλή συμμετοχή μαθητών/τριών που ανήκαν στους μέτριας επίδοσης και με ιδιαίτερες ανάγκες. Από τους είκοσι δύο (22) οι δεκαπέντε (15) παρουσίαζαν χαμηλή συμμετοχή και δυσκολίες στην κατανόηση λογοτεχνικών κειμένων. Στη συνέχεια αξιοποιήθηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές/τριες σχετικά με τη διάγνωση των τύπων νοημοσύνης κατά τον Gardner (τροποποιημένο σε τέσσερις τύπους αντί των οκτώ), των ενδιαφερόντων-αναγκών τους καθώς και του τρόπου που επιθυμούν να εργάζονται στην τάξη (ατομικά, ανά δύο, ανά ομάδες) . Επίσης, δόθηκε στη διδάσκουσα της τάξης έντυπο για την ένταξη των μαθητών/τριών σε τύπους βάσει των δικών της εκτιμήσεων και παρατηρήσεων από τη μέχρι τώρα συνεργασία της με το τμήμα. Και στις δύο διδακτικές παρεμβάσεις που είχαν διαβαθμισμένους στόχους αξιοποιήθηκε κλείδα παρατήρησης που αφορούσε το σύνολο της διδασκαλίας αλλά κυρίως την επίτευξη των διαφοροποιημένων διδακτικών στόχων που είχαν τεθεί ως προς την κατανόηση και ερμηνεία των ποιημάτων. Οι κλείδες παρατήρησης συμπληρώθηκαν από τις δύο εκ των τριών ερευνητριών - εκπαιδευτικών που είχαν το ρόλο του κριτικού φίλου. Μετά την πρώτη διδασκαλία δόθηκε ερωτηματολόγιο αξιολόγησης στους μαθητές/τριες και έγινε σύντομη συζήτηση με την καθηγήτρια της τάξης.

Η δεύτερη διδασκαλία σχεδιάστηκε λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία που προέκυψαν τόσο από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων όσο και από την παρατήρηση και τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών-ερευνητριών.Οι αλλαγές που έγιναν ήταν οι εξής: διδάχτηκε α) ένα ποίημα αντί για δύο και β)δόθηκε περισσότερη αυτενέργεια στους μαθητές/τριες ως εξής: το φύλλο εργασίας περιλάμβανε ανοιχτές ερωτήσεις έναντι των κλειστών της πρώτης διδακτικής παρέμβασης, έγινε χρήση της ερμηνευτικής προσέγγισης σε μεγαλύτερη έκταση και περισσότερη συζήτηση στην ολομέλεια και περιορίστηκε η εξατομικευμένη βοήθεια. Μετά και τη δεύτερη παρέμβαση δόθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης που είχε δοθεί και στην πρώτη παρέμβαση.

Αποτελέσματα

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στηρίχθηκε στη διαβάθμιση τριών στόχων προκειμένου να καλυφθούν τα τρία μαθησιακά επίπεδα (Πίνακας 1) που είχαν διαπιστωθεί.

Πίνακας 1. Κατανομή συχνότητας των 22 παιδιών της έρευνας ως προς τα μαθησιακά επίπεδα και το φύλο

ΦΥΛΟ		**ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΕΠΙΠΕΔΑ**			**Σύνολο**
		Πολύ Καλοί	**Μέτριας επίδοσης**	**Ιδιαίτερων αναγκών**	
Κορίτσια	n	5	7	1	13
Αγόρια	n	2	5	2	9
Σύνολο	**n**	**7**	**12**	**3**	**22**

Τα αποτελέσματα της **πρώτης** διδακτικής παρέμβασης ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα ήταν τα εξής: οι μαθητές/τριες **ιδιαίτερων αναγκών**(n=3) ως προς την πρώτη ερώτηση απάντησαν ότι κατανόησαν το περιεχόμενο των κειμένων με τον τρόπο που διδάχτηκαν καθώς οι απαντήσεις τους κυμαίνονταν από αρκετά –πολύ. Ως προς την δεύτερη ερώτηση οι δραστηριότητες του φύλλου εργασίας φάνηκαν στη μαθήτρια κανονικές εφικτές και στους δύο μαθητές πολύ εύκολες–ανιαρές. Ως προς την τρίτη ερώτηση (δύο σκέλη ερωτήσεων) και τη δυσκολία της διδασκαλίας οι δύο από τους τέσσερις είπαν ότι δε δυσκολεύτηκαν καθόλου και μόνο η μαθήτρια είπε ότι δυσκολεύτηκε λίγο. Η μαθήτρια που δυσκολεύτηκε λίγο ανέφερε στη συνέχεια ότι δυσκολεύτηκε στην κατανόηση των ποιημάτων. Ως προς την τέταρτη ερώτηση και τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον ο ένας μαθητής (Asperger) και η μαθήτρια απάντησαν ότι η συμμετοχή τους ήταν υψηλή ενώ ο άλλος μαθητής δήλωσε χαμηλή συμμετοχή. Ως προς την πέμπτη ερώτηση και τη βοήθεια της εκπαιδευτικού στην κατανόηση του ποιήματος η μαθήτρια απάντησε πολύ, ο μαθητής με το σύνδρομο Asperger απάντησε πάρα πολύ και ο άλλος μαθητής είπε καθόλου. Ως προς την έκτη ερώτηση και το αν υπήρχε κάτι διαφορετικό στη διδασκαλία και τι ήταν αυτό περισσότεροι δήλωσαν ότι δεν υπήρξε κάτι διαφορετικό κι ο ένας εξ αυτών είπε ότι ήταν «τέλειο».

Οι μαθητές/τριες **μέτριας επίδοσης**(n= 12)στηνπρώτη ερώτηση ως προς την κατανόηση του ποιήματος οι απαντήσεις των περισσοτέρων (10 στους 12) κινήθηκαν από το πολύ ως πάρα πολύ. Μόνο δύο απάντησαν αρκετά. Στη δεύτερη ερώτηση ως προς τις δραστηριότητες του φύλλου εργασίας δέκα στους δώδεκα μαθητές απάντησαν ότι οι δραστηριότητες τους φάνηκαν κανονικές –εφικτές. Μια μαθήτρια απάντησε ότι ήταν δύσκολες μεν ανιαρές δε ενώ μια άλλη μαθήτρια απάντησε ότι ήταν ανιαρές. Στην τρίτη ερώτηση (δυσκολία διδασκαλίας) όλοι (12 στους 12) απάντησαν από λίγο έως καθόλου. Ως προς το τι ήταν αυτό που τους δυσκόλεψε τρεις στους δώδεκα απάντησαν ότι τους δυσκόλεψε η σύνθεση του δίστιχου, έξι στους δώδεκα δήλωσαν ότι δεν τους δυσκόλεψε κάτι ιδιαίτερα, αντίθετα τρεις από αυτούς επισήμαναν ότι ευχαριστήθηκαν τη διδασκαλία του ποιήματος. Στην τέταρτη ερώτηση σχετικά με τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον, η συμμετοχή-ενδιαφέρον όλων των μαθητών κινήθηκε από μέτρια έως υψηλή. Πιο συγκεκριμένα τρεις στους δώδεκα δήλωσαν ότι η συμμετοχή τους στο μάθημα ήταν υψηλή, τρεις στους δώδεκα μέτρια προς υψηλή και έξι στους δώδεκα μέτρια. Στην πέμπτη ερώτηση (στήριξη εκπαιδευτικού) οκτώ μαθητές είπαν ότι η διδάσκουσα-ερευνήτρια τους βοήθησε πολύ, δύο είπαν πάρα πολύ και δύο αρκετά. Στην έκτη ερώτηση οι επτά στους δώδεκα είπαν ότι βρήκαν κάτι διαφορετικό και οι πέντε τίποτα. Συγκεκριμένα, από τους επτά άλλοι δήλωσαν ως διαφορετικό τις δραστηριότητες που αφορούσαν τη σύνθεση του ποιήματος κι άλλοι το θέμα, τις εικόνες που κλήθηκαν να ταιριάξουν με το κείμενο, το φύλλο εργασίας και δύο μαθητές είπαν απλώς ότι ήταν ωραία διδασκαλία και ζήτησαν να επαναληφθεί.

Οι μαθητές/τριες **πολύ καλής επίδοσης**(n=7) στηνπρώτηερώτηση σχετικά με την κατανόηση του ποιήματος,από τις μαθήτριες οι τέσσερις στις πέντε κατανόησαν πολύ το κείμενο εκτός από μία που δήλωσε αρκετά και οι μαθητές απάντησαν επίσης, πολύ και πάρα πολύ. Στη δεύτερη ερώτηση σχετικά με τις δραστηριότητες και οι πέντε μαθήτριες απάντησαν εφικτές-κανονικές και ο ένας από τους δύο μαθητές είπε ότι του φάνηκαν κανονικές –εφικτές ενώ ο άλλος τις έκρινε πολύ εύκολες-ανιαρές. Στην τρίτη ερώτηση σχετικά με τη δυσκολία της διδασκαλίας οι τέσσερις από τις πέντε μαθήτριες είπαν ότι δυσκολεύτηκαν λίγο στα εξής σημεία: στο ότι διδάχτηκαν ταυτόχρονα τα δύο ποιήματα ενώ η μία απάντησε στην κατανόηση του πρώτου ποιήματος και στη δραστηριότητα σύνθεσης του ποιήματος. Από τους μαθητές ο ένας δήλωσε ότι τίποτα δεν το δυσκόλεψε και ο άλλος ότι δυσκολεύτηκε λίγο στη σύνθεση του ποιήματος. Στην τέταρτη ερώτηση σχετικά με τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον οι δύο από τις πέντε μαθήτριες είχαν υψηλή συμμετοχή, οι άλλες δύο μέτρια συμμετοχή και η μία χαμηλή. Οι μαθητές σημείωσαν υψηλή συμμετοχή και ενδιαφέρον. Στην πέμπτη ερώτηση σχετικά με τη στήριξη της εκπαιδευτικού οι τρεις μαθήτριες δήλωσαν ότι η εκπαιδευτικός τις στήριξε πάρα πολύ, μία δήλωσε πολύ και μία αρκετά. Οι μαθητές δήλωσαν και οι δύο ότι η εκπαιδευτικός τους στήριξε πολύ. Στην έκτη ερώτηση σχετικά με το αν υπήρχε κάτι διαφορετικό στη διδασκαλία και τι ήταν αυτό οι δύο μαθήτριες είπαν ότι δε βρήκαν τίποτα διαφορετικό στη διδασκαλία που να τους άρεσε. Οι άλλες δυο δήλωσαν ότι τους άρεσε η σύνθεση του ποιήματος, το φύλλο εργασίας και οι διδάσκουσες που παρείχαν εξατομικευμένη βοήθεια και η τρίτη ότι το ποίημα ήταν κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών καθώς, και η συνεξέταση των ποιημάτων. Οι μαθητές ανέφεραν ότι τους άρεσε πολύ και ένας εξ αυτών δήλωσαν ότι του άρεσε η σύνθεση ποιήματος και η σύνδεση των εκφραστικών μέσων με τους στίχους του ποιήματος.

Τα αποτελέσματα της **δεύτερης** ανασχεδιασμένης διδακτικής παρέμβασης για το πρώτο ερευνητικό ερώτημαήταν τα εξής: οι μαθητές/τριες **ιδιαίτερων αναγκών**(n=3)(από τους τρεις μόνο οι δύο συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο):Στη**ν** πρώτη ερώτηση σχετικά με την κατανόηση του ποιήματος από τους δύο στο σύνολο μαθητές/τριες, η μεν μαθήτρια απάντησε πολύ, ο δε μαθητής αρκετά. Στη δεύτερη ερώτηση σχετικά με τις δραστηριότητεςη μαθήτρια της θεώρησε κανονικές-εφικτές και ο μαθητής πολύ εύκολες-ανιαρές. Στην τρίτη ερώτηση σχετικά με τη δυσκολία της διδασκαλίας τόσο ο μαθητής όσο και η μαθήτρια απάντησαν ότι καθόλου δε δυσκολεύτηκαν. Στην τέταρτη ερώτηση σχετικά με τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον η μαθήτρια είπε ότι η συμμετοχή της ήταν υψηλή και ο μαθητής χαμηλή. Στην πέμπτη ερώτηση σχετικά με τη στήριξη της εκπαιδευτικού η μαθήτρια απάντησε ότι υπήρξε πολύ στήριξη και βοήθεια και ο μαθητής καθόλου. Στην έκτη ερώτηση σχετικά με το αν υπήρχε κάτι διαφορετικό στη διδασκαλία και οι δύο απάντησαν τίποτα διαφορετικό.

Οι μαθητές/τριες **μέτριας επίδοσης**(n= 12) στηνπρώτη ερώτηση σχετικά με την κατανόηση του περιεχομένου η πλειοψηφία των μαθητών (11 στους 12) δήλωσε ότι η κατανόηση κινήθηκε στα επίπεδα του αρκετά-πάρα πολύ, με τους περισσότερους να δηλώνουν ότι η κατανόηση ήταν στα επίπεδα πάρα πολύ (10 στους 12).Μια μόλις μαθήτρια δήλωσε ότι το κατανόησε λίγο. Στη δεύτερη ερώτηση σχετικά με τις δραστηριότητες του φύλλου εργασίας η πλειοψηφία (9 στους 12) ανέφερε ότι ήταν κανονικές-εφικτές, με μία μαθήτρια να προσθέτει στην επιλογή άλλο ότι οι δραστηριότητες ήταν και ενδιαφέρουσες δύο μαθήτριες δήλωσαν ότι οι δραστηριότητες ήταν πολύ εύκολες αλλά όχι ανιαρές ενώ μια μαθήτρια δήλωσε ότι ήταν δύσκολες και ανιαρές. Στην τρίτη ερώτηση σχετικά με τη δυσκολία της διδασκαλίας όλοι οι μαθητές/τριες δήλωσαν ότι οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν κυμάνθηκαν στα επίπεδα καθόλου-λίγο. Επίσης, αναφορικά με αυτό που τους δυσκόλεψε οι περισσότεροι

απάντησαν τίποτα (8 στους 12) ενώ οι υπόλοιποι αντιμετώπισαν σημαντικά προβλήματα με την κατανόηση του ποιήματος και μια μαθήτρια δυσκολεύτηκε στις δραστηριότητες φύλλου εργασίας. Στην τέταρτη ερώτηση αναφορικά με τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον όλοι οι μαθητές/τριες ανέφεραν ότι η συμμετοχή τους ήταν από μέτρια έως υψηλή. Στην πέμπτη ερώτηση σχετικά με τη στήριξη-βοήθεια που παρείχε η εκπαιδευτικός οι απαντήσεις των μαθητών ήταν συγκεχυμένες καθώς κυμαίνονταν σε μεγάλο εύρος της κλίμακας από το λίγο έως πάρα πολύ. Στην έκτη ερώτηση σχετικά με το αν υπήρχε κάτι διαφορετικό στη διδασκαλία και τι ήταν αυτό οι περισσότεροι μαθητές/τριες δήλωσαν ότι δεν υπήρξε κάτι διαφορετικό στη διδασκαλία. Τρεις μαθήτριες ανέφεραν ότι τους έκανε θετική εντύπωση το βίντεο στο τέλος, άλλη μια προσέθεσε ότι υπήρχε περισσότερη συζήτηση που τη βοήθησε στην κατανόηση ενώ δυο μαθητές δήλωσαν ότι η διδασκαλία τους έκανε πολύ θετική εντύπωση και τους δημιούργησε ευχάριστες καλοκαιρινές εικόνες.

Οι μαθητές/τριες **πολύ καλής επίδοσης**(n=7) στην πρώτη ερώτηση σχετικά με την κατανόηση του περιεχομένου οι πέντε από τους επτά μαθητές/τριες δήλωσαν ότι κατανόησαν πάρα πολύ το ποίημα, ένας στους επτά δήλωσε λίγο ενώ ένας ακόμη είπε πολύ. Στη δεύτερη ερώτηση σχετικά με τις δραστηριότητες του φύλλου εργασίας έξι στους επτά μαθητές/τριες δήλωσαν ότι τους φάνηκαν κανονικές-εφικτές κι ένας είπε ότι ήταν πολύ εύκολες-ανιαρές. Στην τρίτη ερώτηση σχετικά με τη δυσκολία της διδασκαλίας σχεδόν κανένας μαθητής/τρια δεν έδειξε να δυσκολεύεται εκτός από έναν που ανέφερεότι δυσκολεύτηκε λίγο στην κατανόηση του ποιήματος. Στην τέταρτη ερώτηση αναφορικά με τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον η πλειοψηφία των μαθητών/τριών δήλωσε ότι είχε μέτρια συμμετοχή, ένας από τους επτά είπε χαμηλή κι άλλοι δύο υψηλή. Στην πέμπτη ερώτηση σχετικά με τη στήριξη-βοήθεια που παρείχε η εκπαιδευτικός οι περισσότεροι μαθητές/τριες δήλωσαν ότι η εκπαιδευτικός παρείχε αρκετή στήριξη, δύο στους επτά πολύ και ένας δήλωσε ότι η εκπαιδευτικός παρείχε λίγη στήριξη. Στην έκτη ερώτηση σχετικά με το αν υπήρχε κάτι διαφορετικό στη διδασκαλία και τι ήταν αυτό οι τέσσερις από τους επτά μαθητές/τριες είπαν ότι δεν υπήρξε τίποτα διαφορετικό, ένας δήλωσε ως διαφορετικά την προβολή βίντεο και το φύλλο εργασίας κι ένας άλλος το θέμα που αφορούσε το καλοκαίρι.

Ενώ τα αποτελέσματα για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ήταν τα εξής: όσον αφορά τις ερωτήσεις που ήταν δομημένες στην κλίμακα Likert δεν υπήρχε διαφορά μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης φοράς (Πίνακας 2).

Όσον αφορά τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου διαπιστώθηκε διαφοροποίηση μεταξύ της πρώτης και της δεύτερη χορήγησης.Στην ερώτηση δηλαδή που αφορούσε στο τι ήταν αυτό που τους δυσκόλεψε περισσότερο στη σημερινή διδασκαλία φάνηκε να υπάρχει μια στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης αξιολόγησης (p=0,020) (πίνακας 3β) δηλώνοντας ότι τη δεύτερη φορά δυσκολεύτηκαν λιγότερο. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές/τριες που δυσκολεύτηκαν στην κατανόηση του νοήματος (27,3%) στην πρώτη διδασκαλία δυσκολεύτηκαν λιγότερο (23,8%) στη δεύτερη (Πίνακας 2).

Δηλαδή από το 66,7% των μαθητών/τριών που είχαν πρόβλημα με την κατανόηση του νοήματος στην πρώτη αξιολόγηση μειώθηκε στο 33,3% στη δεύτερη (Πίνακας 3β). Επίσης, το 80% απάντησε ότι τίποτα δεν τους δυσκόλεψε στη δεύτερη διδασκαλία έναντι του μόλις 20% που είχαν απαντήσει ότι δεν είχαν δυσκολευτεί στην πρώτη διδασκαλία (Πίνακας 3β). Όσον αφορά τη δυσκολία στη σύνθεση του ποιήματος που υπήρξε στην πρώτη παρέμβαση στη δεύτερη δεν υφίσταται διότι κατά τον ανασχεδιασμό της δεύτερης διδασκαλίας δε ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες.

Στη δεύτερη ανοικτού τύπου ερώτηση σχετικά με το αν υπήρξε κάτι διαφορετικό στη σημερινή διδασκαλία και τι ήταν αυτό, παρατηρείται στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης χορήγησης (p= 0,141) καθώς, διαφορετικό θεώρησε τη δημιουργία στίχου και το διδακτικό υλικό την πρώτη φορά το 25% των μαθητών ενώ τη δεύτερη φορά το 75% (Πίνακας 2γ). Ενώ το 71,4% τη δεύτερη φορά έναντι του 14,3% την πρώτη φορά δε βρήκαν κάτι διαφορετικό (Πίνακας 3γ). Κι αυτοί που θεώρησαν ωραίες τις διδασκαλίες την πρώτη φορά (50%) εξακολούθησαν να έχουν την ίδια άποψη και τη δεύτερη φορά (50%) (Πίνακας 3γ).

Συμπερασματικά η στατιστική ανάλυση υπέδειξε ότι οι μαθητές/τριες δυσκολεύτηκαν λίγο περισσότερο στην πρώτη διδασκαλία (p=0,096) (Πίνακας 3α) απ' ότι στη δεύτερη καθώς περιορίστηκε το πρόβλημα στην κατανόηση του νοήματος.

Πίνακας 2. Κατανομές συχνοτήτων των απαντήσεων των 22 μαθητών στην 1η και 2η αξιολόγηση των διδακτικών παρεμβάσεων.

		1η αξιολόγηση		2η αξιολόγηση	
		n	%	n	%
Με τον τρόπο που διδάχτηκαν τα ποιήματα (μέσω του φύλλου εργασίας) κατάλαβα το περιεχόμενο τους	Καθόλου	1	4,5	0	0,0
	Λίγο	0	0,0	2	9,5
	Αρκετά	5	22,7	2	9,5
	Πολύ	6	27,3	6	28,6
	Πάρα πολύ	10	45,5	11	52,4
Οι δραστηριότητες του φύλλου εργασίας σας φάνηκαν	Πολύ εύκολες /Ανιαρές	4	21,1	4	20,0
	Κανονικές /Εφικτές	15	78,9	16	80,0
	Δύσκολες /Απαιτητικές	0	0,0	0	0,0
Σας δυσκόλεψε η σημερινή διδασκαλία;	Καθόλου	12	54,5	15	71,4
	Λίγο	9	40,9	6	28,6
	Αρκετά	0	0,0	0	0,0
	Πολύ	0	0,0	0	0,0
	Πάρα πολύ	1	4,5	0	0,0
Τι σας δυσκόλεψε περισσότερο στη σημερινή διδασκαλία;	Σύνθεση ποιήματος	7	31,8	0	0,0
	Κατανόηση νοήματος	6	27,3	5	23,8
	Τίποτα	7	31,8	14	66,7
	Χωρίς απάντηση	1	4,5	2	9,5
	Όλα δύσκολα	1	4,5	0	0,0
Η συμμετοχή μου και το ενδιαφέρον μου στο μάθημα για το αντικείμενο του μαθήματος ήταν	Χαμηλή	3	13,6	3	14,3
	Μέτρια	8	36,4	11	52,4
	Υψηλή	11	50,0	7	33,3
Ο εκπαιδευτικός παρείχε στήριξη-βοήθεια στην κατανόηση του περιεχομένου των ποιημάτων	Καθόλου	2	9,1	1	4,8
	Λίγο	0	0,0	3	14,3
	Αρκετά	5	22,7	3	14,3
	Πολύ	8	36,4	9	42,9
	Πάρα πολύ	7	31,8	5	23,8
Υπήρξε κάτι διαφορετικό στην σημερινή διδασκαλία που να σας άρεσε; Κι αν ναι, ποιο ήταν αυτό;	Ωραίο	4	18,2	4	19,0
	Δημιουργία στίχου	4	18,2	0	0,0
	Τίποτα διαφορετικό	8	36,4	10	47,6
	Διδακτικό υλικό	4	18,2	5	23,8
	Χρήση αισθήσεων /Πολλές διδάσκουσες	1	4,5	0	0,0
	Δ/Α	1	4,5	2	9,5

Πίνακας 3α. Διαφοροποιήσεις μεταξύ της 1ης και 2ης αξιολόγησης των 22 παιδιών για τις δύο διδακτικές παρεμβάσεις.

	Αξιολόγηση	Μ.Ο.	Τ.Α.	p
Με τον τρόπο που διδάχτηκαν τα ποιήματα (μέσω του φύλλου εργασίας) κατάλαβα το περιεχόμενο τους (1 – 5)	1η 2η	4,1 4,2	1,1 1,0	0,558
Οι δραστηριότητες του φύλλου εργασίας σας φάνηκαν δύσκολες/απαιτητικές (1 – 3)	1η 2η	1,8 1,8	0,4 0,4	0,564
Σας δυσκόλεψε η σημερινή διδασκαλία; (1 – 5)	1η 2η	1,6 1,3	0,9 0,5	0,096
Η συμμετοχή μου και το ενδιαφέρον μου στο μάθημα για το αντικείμενο του μαθήματος ήταν υψηλή (1 – 3)	1η 2η	2,4 2,2	0,7 0,7	0,317
Ο εκπαιδευτικός παρείχε στήριξη- βοήθεια στην κατανόηση του περιεχομένου των ποιημάτων (1 – 3)	1η 2η	3,8 3,7	1,2 1,2	0,799

Χρησιμοποιήθηκε το Wilcoxontest για τη διαφορά των μέσων όρων μεταξύ δύο συσχετισμένων δειγμάτων (Πίνακας 3α).

Πίνακας 3β. Διαφοροποιήσεις μεταξύ της 1ης και 2ης αξιολόγησης των 22 παιδιών για τις δύο διδακτικές παρεμβάσεις.(p=0,020)

Τι σας δυσκόλεψε περισσότερο στη σημερινή διδασκαλία;			2η Αξιολόγηση: Κατανόηση νοήματος	Τίποτα	Σύνολο
1η Αξιολόγηση	Σύνθεση ποιήματος	n	0	7	7
		%	0,0%	100,0%	100,0%
	Κατανόηση νοήματος	n	4	2	6
		%	66,7%	33,3%	100,0%
	Τίποτα	n	1	4	5
		%	20,0%	80,0%	100,0%
	Σύνολο	**n**	**5**	**13**	**18**
		%	**27,8%**	**72,2%**	**100,0%**

Πίνακας 3γ. Διαφοροποιήσεις μεταξύ της 1ης και 2ης αξιολόγησης των 22 παιδιών για τις δύο διδακτικές παρεμβάσεις.(p=0,141)

Υπήρξε κάτι διαφορετικό στην σημερινή διδασκαλία που να σας άρεσε; Κι αν ναι, ποιο ήταν αυτό;			2η Αξιολόγηση: Ωραίο	Τίποτα διαφορετικό	Διδακτικό υλικό	Σύνολο
1η Αξιολόγηση	Ωραίο	n	1	1	0	2
		%	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
	Δημιουργία στίχου	n	1	3	0	4
		%	25,0%	75,0%	0,0%	100,0%
	Τίποτα διαφορετικό	n	1	5	1	7
		%	14,3%	71,4%	14,3%	100,0%
	Διδακτικό υλικό	n	0	1	3	4
		%	0,0%	25,0%	75,0%	100,0%

Σύνολο	**n**	**3**	**10**	**4**	**17**
	%	**17,6%**	**58,8%**	**23,5%**	**100,0%**

Χρησιμοποιήθηκε το x^2*test για τον έλεγχο της συσχέτισης μεταξύ δύο κατηγορικών μεταβλητών (Πίνακες 3β και3γ).*

Συζήτηση

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων (ποσοτικών και ποιοτικών), αλλά και τους περιορισμούς που υπάρχουν λόγω του μικρού και στοχευμένου δείγματος των μαθητών/τριών καθώς και της περιορισμένης χρονικής εφαρμογής της έρευνας δράσης οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν ενδείξεις ότι η εφαρμογή διαφοροποιημένης ως προς τους διδακτικούς στόχους διδασκαλία επέδρασε θετικά στους μαθητές/τριεςκαι των τριών μαθησιακών επιπέδων. Καθώς, οι πολύ καλοί μαθητές/τριες ανταποκρίθηκαν εξίσου πολύ καλά όπως και σε μία αδιαφοροποίητη διδασκαλία χωρίς να τη θεωρήσουν πολύ εύκολη ή ανιαρή, οι μέτριοι βελτιώθηκαν και έγιναν πολύ καλοί ενώ η πλειοψηφία των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες έδειξαν αισθητή βελτίωση. Επιβεβαιώνονται λοιπόν τα αποτελέσματα των ερευνών των McAdamis (2001) καιΒαλιαντή, Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Κυριακίδη (2010)που αναφέρθηκαν στην Εισαγωγή τόσο από την πλευρά των θετικώνσημείων της μεθόδου όσο και από την πλευρά των αδυναμιών που σχετίζονται με το χρόνο προετοιμασίας και τη συνεργατική εργασία, τα οποία όμως μετριάζονται αρκετά εξαιτίας της βελτίωσης του διδακτικού έργουμέσω της διαφοροποίησης.

Προτείνεται περαιτέρω διερεύνηση σε μεγαλύτερο μαθητικό δείγμα γενικών, επαγγελματικών και ιδιωτικών σχολείων αστικών και ημιαστικών περιοχών και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και προσέγγιση όχι μόνο ποιητικών αλλά και πεζών λογοτεχνικών κειμένων προκειμένου να μπορούν να γενικευτούν τα αποτελέσματα αυτά και στον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό.

Συμπεράσματα

Όπως καταδεικνύεται από την έρευνα μας η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μία μέθοδος που απευθύνεται στο σύνολο και στις απαιτήσεις του συνόλου των μαθητών/τριών μίας τάξης μικτής ικανότητας χωρίς να ‘’παραγκωνίζεται’’ ή να ενισχύεται μια κατηγορία έναντι μίας άλλης καθώς αντιμετωπίζει το μαθητή ως βιογραφία ,ως ξεχωριστή δηλαδή ατομική περίπτωση και εξετάζει όλους τους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τη μάθηση, σχολικούς και μη (Κουτσελίνη- Ιωαννίδου,2001), ώστε ο μαθητής να αναπτυχθεί στο μέγιστο δυνατό και να αποτραπεί η σχολική αποτυχία. Ο σχεδιασμός τέλος, των διδακτικών παρεμβάσεων καταδεικνύουν πέρα από την αποτελεσματικότητά και τη δυνατότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως μεθόδου.

Αναφορές

Bearne, E. (1996). Differentiation and diversity in the primary school. *Education Digest (72)*, σσ. 57-59.

Benjamin, A. (2006). Differentiated istruction. A guide for elementary school teachers. *Larchmont: An eye on education*.

G.H. Gregory, Chapman. C. (2006). *Differentiated instructional strategies: one size doesn't fit all.* California: Corwin Press.

Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom. How to reach and teach all learners. Grades 3-12.* Minneapolis: Free Spirit Publishing.

McAdamis, S. (2001). Teachers tailor their instruction on student achievement needs. *Journalofstaffdevelopment (22)*, σσ. 1-5.

Tomlinson, C. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αιθουσα διδασκαλίας: ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών (μετάφραση Χρήστος Θεοφιλίδης, Δέσποινα Μαρτίδου-Φορσιέ).* Αθήνα: εκδόσειςΓρηγόρη.

Βαλιαντή, Σ. Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. & Κυριακίδης, Λ.(2010). Αποτελέσματα έρευνας για την εφαρμογή και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας. *11ο συνέδριο παιδαγωγικής εταιρίας Κύπρου.* Λευκωσία. Διαθέσιμο: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2010/pdfs/6_2.pdf Ανασύρθηκε : 10/6/2015.

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2001). Η ανάπτυξη προγραμμάτων σε μικροεπίπεδο ως διαδικασία. *Παιδαγωγική επιθεώρηση (32)*, σσ. 26-37.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ

Οι πύργοι του Ανόι: Ένας παιγνιώδης τρόπος για την εισαγωγή στον προγραμματισμό με χρήση της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής

Καραγιώργου Ελευθερία
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, 7ο Γενικό Λύκειο Τρικάλων
kareri@sch.gr

Μπαράς Γιάννης
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, Γυμνάσιο Ιτέας Καρδίτσας
john_baras@yahoo.com

Σπάχος Βασίλειος
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, 7ο Γενικό Λύκειο Τρικάλων
vspahos@sch.gr

Περίληψη

Η εργασία παρουσιάζει μία πρότυπη προσέγγιση για τη διδασκαλία βασικών δομών προγραμματισμού, χρησιμοποιώντας την μέθοδο της παιγνιώδης μάθησης. Για αυτό το σκοπό γίνετε χρήση της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής. Η Εκπαιδευτική Ρομποτική κρίνεται, λόγω των χαρακτηριστικών που διαθέτει, ως ιδανική για την διδασκαλία μαθημάτων με παιγνιώδη τρόπο. Η εργασία εκθέτει μια μελέτη περίπτωσης, συγκεκριμένα την επίλυση του προβλήματος των Πύργων του Ανόϊ. Παρουσιάζει στρατηγικές και μεθόδους διδασκαλίας, συμπεράσματα και αποτελέσματα μιας μελέτης περίπτωσης, η οποία πραγματοποιήθηκε σε μαθητές Α΄ και Β΄ Λυκείου.

Λέξεις κλειδιά: Δομές προγραμματισμού, Εκπαιδευτική ρομποτική, παιγνιώδης μάθηση, μελέτη περίπτωσης.

Εισαγωγή

Η διδασκαλία του μαθήματος της Πληροφορικής και ο τρόπος με τον οποίο πρέπει να γίνεται στην βαθμίδα του Λυκείου, είναι κάτι το οποίο απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα τα τελευταία χρόνια. Η εκπαιδευτική ρομποτική, για λόγους οι οποίοι θα αναπτυχθούν, αποτελεί ενδιαφέρουσα επιλογή για την εισαγωγή του μαθητή στο περιβάλλον προγραμματισμού, την αλγοριθμική σκέψη, και για την διδασκαλία βασικών δομών προγραμματισμού. . Παρακολουθούμε τα τελευταία χρόνια τη μεγάλη διείσδυση της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής στη διδασκαλία μαθημάτων που ανήκουν στο πεδίο STEM (science, technology, engineering, mathematics). Η Εκπαιδευτική Ρομποτική διαθέτει το παιγνιώδη χαρακτήρα, τον οποίο μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε για την επίτευξη μαθησιακών στόχων. Η παιγνιώδης μάθηση είναι μία μέθοδος διδασκαλίας, που ιστορικά έχει απασχολήσει ειδικούς από το χώρο της Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα αποτελέσματα μιας μελέτης περίπτωσης, η οποία χρησιμοποίησε τον παιγνιώδη χαρακτήρα της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής για την διδασκαλία βασικών δομών προγραμματισμού μέσα σ’ ένα ευχάριστο και διασκεδαστικό περιβάλλον, εύκολα κατανοητό ακόμα και για έναν μαθητή που δεν είχε καμία πρότερη επαφή και γνώση από προγραμματιστικά περιβάλλοντα. Στην παρούσα εργασία θα

αναπτυχθούν οι στρατηγικές και η μεθοδολογία μάθησης, και θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα και η αποτίμηση της μελέτης περίπτωσης.

Η Εκπαιδευτική Ρομποτική

Η Εκπαιδευτική Ρομποτική μπορεί να βοηθήσει στην αύξηση της ποιότητας της επιστημονικής και τεχνολογικής εκπαίδευσης σε όλους τους τύπους των σχολείων, από την προσχολική ηλικία μέχρι την Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η ρομποτική τεχνολογία έχει γίνει ένα δημοφιλές εκπαιδευτικό εργαλείο, αυξάνοντας μεταξύ των μαθητών το ενδιαφέρον για προγραμματισμό, τεχνητή νοημοσύνη και ρομποτική. Είναι, πρωτίστως, κατάλληλη για την διδασκαλία φυσικών επιστημών, μαθηματικών, τεχνολογίας και πληροφορικής, αλλά μπορεί να έχει συνδέσεις και με άλλα πεδία, όπως λογοτεχνία, θέατρο, τέχνες (Νικολός & Κόμης, 2010). Η εκπαιδευτική ρομποτική με τις δυνατότητες που παρέχει για την ανάπτυξη ή προσομοίωση πραγματικών καταστάσεων, την εμπλοκή πολλών πεδίων επιστημών και την συνεργατική μάθηση είναι σύμφωνη με τις αρχές της Διερευνητικής μάθησης και της Διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης (Alimisis, 2009; Sotiriou et al., 2012). Επιπλέον, ενθαρρύνει τους μαθητές να ενταχθούν στη διαδικασία μάθησης, ενώ πρόκειται για μία καθαρά μαθητοκεντρική προσέγγιση. Κατά την διαδικασία σχεδιασμού και προγραμματισμού των ρομπότ, οι μαθητές προσλαμβάνουν βασικές γνώσεις πάνω στη μηχανική, τα μαθηματικά, και τις τεχνολογίες υπολογιστών (Druin & Hendler, 2000; Arlegui et al, 2008).

Η Εκπαιδευτική Ρομποτική μπορεί να αναπτύξει τις ερευνητικές ικανότητες των μαθητών, επιτρέπει τους μαθητές να κάνουν υποθέσεις, να διεξάγουν πειράματα και να καλλιεργούν αφηρημένες δεξιότητες (Papert, 1993). Υπό αυτό το πρίσμα μπορεί να εξυπηρετήσει ιδανικά τις αρχές της Διερευνητικής μάθησης.

Σε όλη την Ευρώπη υπάρχουν προγράμματα τα οποία ενθαρρύνουν την ένταξη της Εκπαιδευτικής ρομποτικής στα σχολεία, όπως το πρόγραμμα TERECoP (www.terecop.eu), το Robot@scuola στην Ιταλία (http://www.scuoladirobotica.it/en/RobotAtScuola/index.html), το CENTROBOT στην Αυστρία και Σλοβακία (http://www.centrobot.eu/) και άλλα. Στο Media Lab του MIT δημιουργήθηκε το «The Lifelong Kindergarten group», το οποίο ανάπτυξε αρκετά σενάρια εκπαιδευτικής ρομποτικής με στόχους από την εξερεύνηση των αρχών της μηχανικής κίνησης (Learning About Motion) μέχρι τη δημιουργία ενός πακέτου εργαλείων και δραστηριοτήτων κατάλληλου να χρησιμοποιηθεί ακόμα και από καλλιτέχνες για τη δημιουργία τέχνης (Robotic Art Studio).Για πλήρη λίστα των δραστηριοτήτων του MIT: http://llk.media.mit.edu/projects.php

Η παιγνιώδης μάθηση

Η σημασία του παιχνιδιού κατά την προσχολική και σχολική ηλικία, καθώς και οι επιδράσεις αυτού στην ανάπτυξη των παιδιών είναι ένα θέμα που ιστορικά έχει απασχολήσει ειδικούς από το χώρο της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας. Σύμφωνα με τον Πλάτωνα «Μετά παιδείας και ηδονής μανθάνειν» (Κωνσταντινίδου, 1988). Ο Piaget (1962) θεωρεί το παιχνίδι ως μια προσαρμοσμένη συμπεριφορά που βοηθά στην εξέλιξη της σκέψης των παιδιών, ενώ ο Vygotsky (1978) αναφέρει πως το παιχνίδι είναι μια ευκαιρία για τα παιδιά να μάθουν περισσότερα για τον κόσμο τους, να ανακαλύψουν νέες ιδέες και να ενισχύσουν τη φαντασία τους. Υπάρχουν γονείς που θεωρούν το χρόνο που επενδύει το παιδί στο παιχνίδι χαμένο χρόνο, καθώς τη δεδομένη στιγμή θα μπορούσε να επενδύει στα σχολικά του καθήκοντα (Golinkoff et al., υπό έκδοση). Από την άλλη επικρατεί η άποψη ότι ο χρόνος που περνάει το παιδί παίζοντας, είναι χρόνος μάθησης (LEGO Learning Institute, 2002). Το παιχνίδι είναι ένα μέσο το οποίο επιδρά θετικά στην ολόπλευρη εξέλιξη των

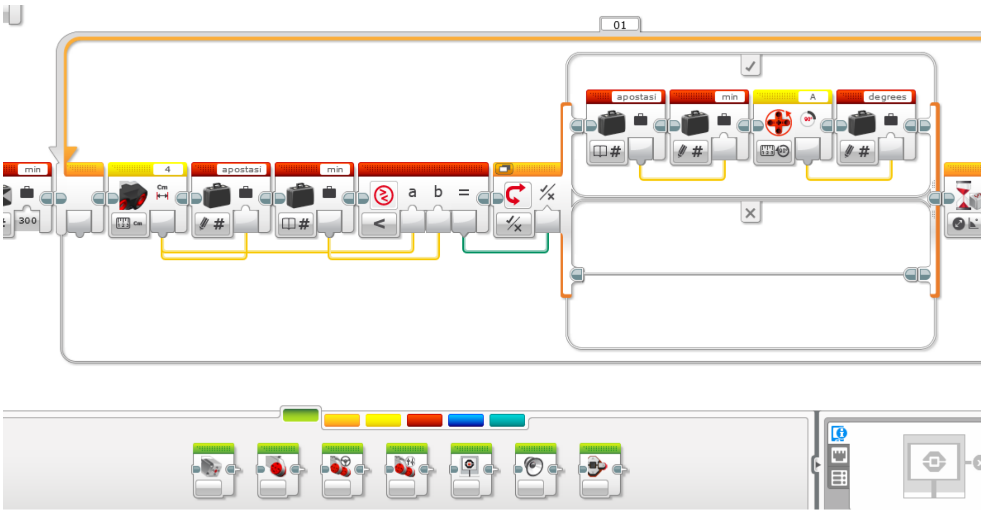
παιδιών. Ιδιαίτερα για τα παιδιά της σχολικής ηλικίας το παιχνίδι είναι ένα μέσο χαλάρωσης και αποφόρτισης από την καθημερινή πίεση. Μάλιστα, λαμβάνοντας αυτό υπόψη, το φιλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα ενέταξε το παιχνίδι μέσα στο αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφράζονται ελεύθερα και να μειώνουν το άγχος που προκαλείται από τη διδασκαλία των μαθημάτων.

Η μεθοδολογία

Η μελέτη περίπτωσης εφαρμόστηκε σε Γενικό Λύκειο. Οι διδασκαλίες πραγματοποιήθηκαν με το τέλος σχολικού ωραρίου των μαθημάτων στο εργαστήριο Πληροφορικής, σε μαθητές οι οποίοι συμμετείχαν εθελοντικά στο πρόγραμμα. Σκοπός της εκπαιδευτική πρακτικής ήταν η διδασκαλία των βασικών δομών προγραμματισμού (δομή ακολουθίας- επανάληψης- επιλογής). Το πρόγραμμα παρακολούθησαν 9 μαθητές της Α΄ και Β΄ τάξης Λυκείου οι οποίοι σύμφωνα με τις αρχές του κονστρουκτιονισμού (κονστρακτιονισμού ή κονστρουκτιβισμού), χωρίστηκαν σε 3 ομάδες των 3 μαθητών. Οι μαθητές γνώριζαν ήδη το προγραμματιστικό περιβάλλον του ελεύθερου λογισμικού Scratch. Στην παρούσα εκπαιδευτική πρακτική χρησιμοποιήθηκε το πολύ δημοφιλές ρομποτικό κιτ της Lego, το EV3 Mindstorm. Η δυνατότητα της Εκπαιδευτικής ρομποτικής να προσομοιώνει καταστάσεις από τον πραγματικό κόσμο, την κάνει ιδανική για την εφαρμογή των αρχών της Διερευνητικής μάθησης. Η εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της εξερεύνησης του φυσικού ή κατασκευασμένου (προσομοιωμένου) / κοινωνικού περιβάλλοντος οδηγεί τους μαθητές σε ερωτήσεις και ανακαλύψεις στην διάρκεια της αναζήτησης νέας γνώσης. Με αυτήν την παιδαγωγική στρατηγική, τα παιδιά μαθαίνουν για τις επιστήμες ενώ τις εφαρμόζουν (Aubé & David,2003). Στη διδασκαλία εφαρμόστηκε η Διερευνητική μέθοδος της μάθησης σύμφωνα με την αρχή "learning by doing" (Dewey, 1997). Πρόκειται για μία κοινωνική-κονστρουκτιβιστική μέθοδο μάθησης, επειδή επιτρέπει και ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών για την εύρεση πηγών, χρησιμοποίηση εργαλείων και έκδοση αποτελεσμάτων. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές σημειώνουν πρόοδο με τη συνεργασία, τη συζήτηση και την αλληλοβοήθεια. Οι μαθητές λαμβάνουν την γνώση μέσω ερωτήσεων, υποθέσεων, πειραμάτων, παρατηρήσεων, αναλύσεων παρά μέσω της έκθεση της γνώσης από τους εκπαιδευτικούς και της απομνημόνευσης από τους μαθητές (The Pathway project, 2013). Στην παρούσα εκπαιδευτική πρακτική έγινε προσπάθεια να εμπλακεί ο μαθητής στην δημιουργία ερωτήσεων, έρευνας, εύρεσης κατάλληλων απαντήσεων, συζήτησης και ανάδρασης σε συσχετισμό με τα αποτελέσματα (Bishop et al., 2004). Σκοπός της δραστηριότητας ήταν να εμπλέξει τους μαθητές σε ενεργή μάθηση, βασισμένη ιδανικά σε δικές του ερωτήσεις. Το πρόβλημα το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην μελέτη περίπτωσης, είναι το πολύ γνωστό πρόβλημα των Πύργων του Ανόϊ. Πρόκειται για ένα πρόβλημα με παιγνιώδη χαρακτήρα, και η Εκπαιδευτική Ρομποτική ιδανική για την επίλυση του.

Το περιβάλλον προγραμματισμού του EV3 Mindstorm

Η γλώσσα του EV3 είναι η γλώσσα την οποία δημιούργησε η Lego, για τον προγραμματισμό των ρομποτικών κιτ Mindstorm (Εικόνα 1). Αποτελεί εξέλιξη της παλαιότερης γλώσσας NXT-G. Πρόκειται για μία γλώσσα με προγραμματισμό στην «γραμμή», σε ένα ιδιαίτερα φιλικό και γραφικό περιβάλλον. Έχει, όμως, δυνατότητες δημιουργίας πολύπλοκων προγραμμάτων, παράλληλου προγραμματισμού και καταγραφής δεδομένων-Data Logging (http://en.wikipedia.org/wiki/Lego_Mindstorms_NXT). Στη μελέτη περίπτωσης πραγματοποιήθηκε έλεγχος τριών κινητήρων μέσω των δεδομένων των αισθητηρίων απόστασης, επαφής και γυροσκοπίου.



Εικόνα 1:Το περιβάλλον εργασίας της γλώσσας EV3

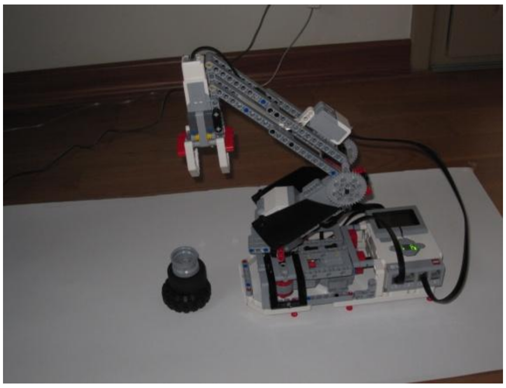
Η μελέτη περίπτωσης

Πραγματοποιήθηκαν συνολικά 4 δίωρα μαθήματα. Πριν από κάθε δραστηριότητα γινόταν σύνδεση της υπάρχουσας γνώσης με το θέμα προς εξέταση. Κατόπιν, διεγείρονταν ερωτήσεις και πραγματοποιούνταν υποθέσεις από τους μαθητές προς επίλυση των προβλημάτων. Μετά από την εκτέλεση των λύσεων των μαθητών αναλύονταν από τους μαθητές οι λόγοι επιτυχίας ή αποτυχίας μιας λύσης. Υπήρχε επικοινωνία όλων των ομάδων με σκοπό την εύρεση λύσης ή την εύρεση του λάθους μιας ομάδας. Στο τέλος και μετά την επίλυση του προβλήματος, οι ομάδες καλούνταν αρχικά να συνθέσουν το δικό τους πρόβλημα και στη συνέχεια να επιλέξουν είτε να το δώσουν προς επίλυση στις άλλες ομάδες είτε να το επιλύσουν οι ίδιες (στάδιο ανάδρασης).

Αναλυτικά πραγματοποιήθηκαν τα μαθήματα:

- Μάθημα 1: Εισαγωγή στην Εκπαιδευτική Ρομποτική (Εισαγωγή-εκμάθηση περιβάλλοντος-εντολών). Πραγματοποιήθηκε μία μικρή εισαγωγή στην γλώσσα και στο περιβάλλον της. Παρουσιάστηκαν οι βασικές εντολές που αφορούν τον έλεγχο του ρομπότ.
- Μάθημα 2: Παρουσίαση και ανάλυση του προβλήματος. Παρουσιάστηκε το πρόβλημα των Πύργων του Ανόϊ και αναλύθηκε. Οι μαθητές επίλυσαν το πρόβλημα σε πραγματική κατάσταση, αναπαριστώντας οι ίδιοι την κίνηση του ρομποτικού βραχίονα, ο οποίος θα χρησιμοποιηθεί για την επίλυση του προβλήματος.
- Μάθημα 3: Κατασκευή. Με την βοήθεια των εκπαιδευτικών, οι μαθητές κατασκεύασαν ένα ρομποτικό βραχίονα, με τρεις βαθμούς ελευθερίας (Εικόνα 2). Ο βραχίονας έχει την δυνατότητα να πιάνει, να σηκώνει και να μεταθέτει ρόδες οι οποίες αναπαριστούν τους δίσκους των πύργων. Πρόκειται για μια πολύπλοκη κατασκευή, για την δημιουργία της οποίας οι μαθητές βασίστηκαν σε ήδη υπάρχοντα σχέδια από βραχίονες, τα οποία τα προσάρμοσαν στην περίπτωσή μας.
- Μάθημα 4: Προγραμματισμός. Το μάθημα του προγραμματισμού χωρίστηκε σε δύο στάδια.

Καταρχήν, πραγματοποιήθηκε επίλυση του προβλήματος με την χρήση ενός tablet με λειτουργικό android και της εφαρμογής Lego Mindstorm Commander. Με την συγκεκριμένη εφαρμογή οι μαθητές μπορούσαν να δίνουν εντολές και να οδηγούν, τηλεμεταχειρίζονται, τον βραχίονα. Έτσι, διαπίστωσαν την λειτουργικότητα της κατασκευής και τα ποια βήματα πρέπει να ακολουθήσουν, έτσι ώστε ο βραχίονας να καταστεί πραγματικά ένα αυτοματοποιημένο σύστημα. Κατόπιν, ακολούθησε ο προγραμματισμός στην γλώσσα του EV3 και η πλήρης αυτοματοποιημένη επίλυση του προβλήματος (Εικόνα 3).



Εικόνα 2:Ο ρομποτικός βραχίονας



Εικόνα 3:Η φάση του προγραμματισμού

Παρατηρήσεις από την διεξαγωγή των μαθημάτων:

-Οι μαθητές δεν είχαν πρότερη γνώση προγραμματιστικού περιβάλλοντος του EV3, για αυτό το λόγο το πρώτο μάθημα ήταν εισαγωγή στην γλώσσα προγραμματισμού.

-Το επίπεδο γνώσεων των μαθητών από γλώσσες προγραμματισμού, περιορίζονταν στην γνώση του προγραμματιστικού περιβάλλοντος της γλώσσας Scratch στα πλαίσια του σχολικού μαθήματος της Πληροφορικής.

-Επιλέχθηκε η καθοδηγούμενη μέθοδος κατά την κατασκευή, λόγω του περιορισμένου χρόνου και της έλλειψης εμπειρίας από πλευράς των μαθητών σε ανάλογες κατασκευές. Πραγματοποιήθηκε, όμως, η κατάλληλη προσαρμογή στο πρόβλημά μας.

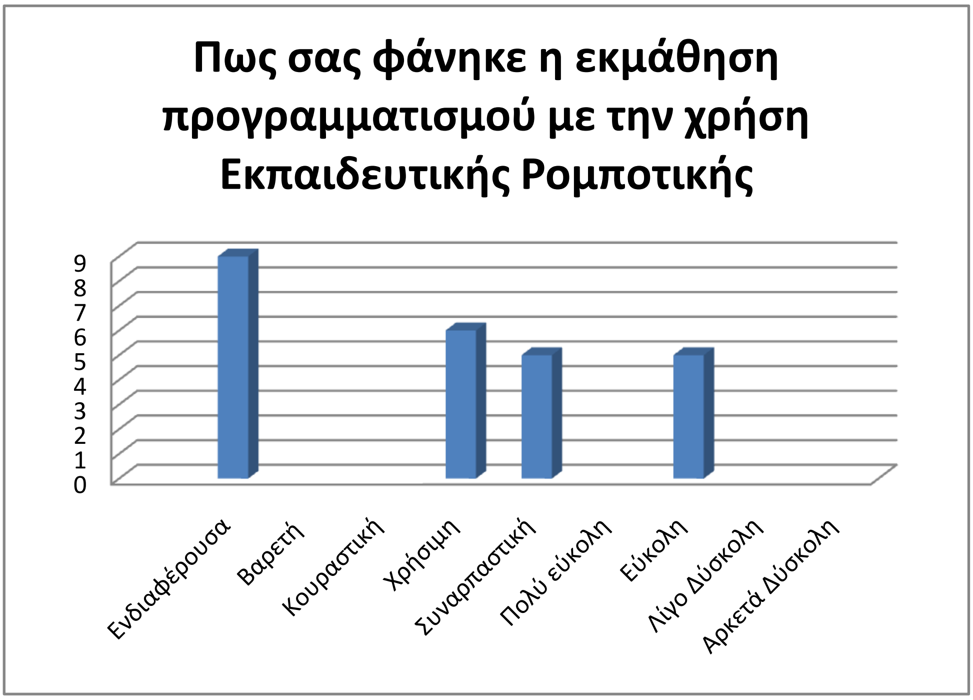
-Πραγματοποιήθηκε καταρχήν επίλυση του προβλήματος με την χρήση εντολών σε εφαρμογή τηλεχειρισμού, έτσι ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν μια πρώτη επαφή με την επίλυση του προβλήματος μέσα από διαδικασία με παιγνιώδη χαρακτήρα. Μέσα από την συγκεκριμένη διαδικασία πραγματοποιήθηκαν μετρήσεις και τελικές ρυθμίσεις στην κατασκευή του ρομποτικού βραχίονα.

-Δεν επιλέχθηκε η επίλυση με αναδρομή, διότι κρίθηκε ότι σημασία είχε η διδασκαλία των βασικών δομών προγραμματισμού, όπως της ακολουθίας, της επιλογής και της επανάληψης. Στο τέλος, όμως, πραγματοποιήθηκε αναφορά στην έννοια της αναδρομής, ενώ παρατηρήθηκε υψηλό επίπεδο κατανόησης της από τους μαθητές.

Αξιολόγηση

Με το τέλος των μαθημάτων δόθηκε ερωτηματολόγιο στους μαθητές με σκοπό την αξιολόγηση του προγράμματος από τις απαντήσεις διεξήχθησαν χρήσιμα συμπεράσματα.

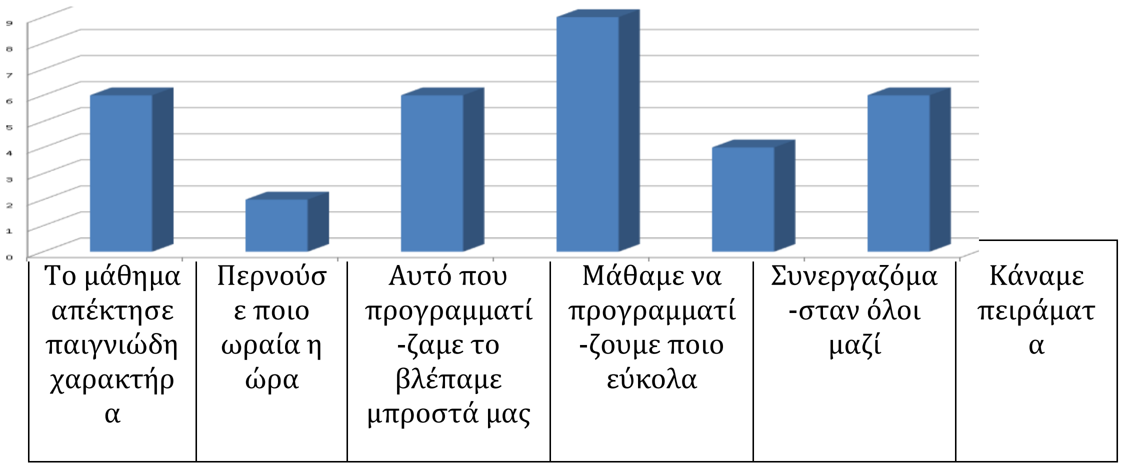
Στην ερώτηση «Πως σας φάνηκε η εκμάθηση προγραμματισμού με την χρήση Εκπαιδευτικής Ρομποτική», η πλειοψηφία των μαθητών απάντησε ενδιαφέρουσα, χρήσιμη και συναρπαστική (Σχήμα 1).



Σχήμα 1: Πως σας φάνηκε η εκμάθηση προγραμματισμού με την χρήση Εκπαιδευτικής Ρομποτική;

Στην ερώτηση «Σας άρεσαν τα μαθήματα της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής, γιατί:», οι μαθητές απάντησαν θετικά, σημειώνοντας ότι έμαθαν να προγραμματίζουν, πειραματίστηκαν, ενώ το μάθημα απέκτησε παιγνιώδη χαρακτήρα. (Σχήμα 2).

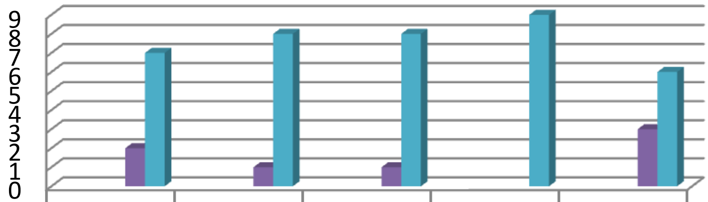
Επίσης φαίνετε ότι στους μαθητές άρεσε η διδασκαλία του προγραμματισμού.



Σχήμα 2: Σας άρεσαν τα μαθήματα της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής γιατί: Πόσο σε βοήθησε στην επίλυση του προβλήματος των Πύργων του Ανόϊ, η Εκπαιδευτική Ρομποτική;

Κατόπιν τέθηκε η ερώτηση «Πόσο σε βοήθησε στην επίλυση του προβλήματος των Πύργων του Ανόϊ, η Εκπαιδευτική Ρομποτική;». Από τις απαντήσεις, που ήταν στο σύνολό τους θετικές, διαφαίνεται ότι η Εκπαιδευτική Ρομποτική βοήθησε στην αντίληψη του

προβλήματος, στον σχεδιασμό και προγραμματισμό της λύσης, έδωσε κίνητρο για την επίλυση, ενώ με τις δυνατότητες προσομοίωσης πραγματικών καταστάσεων βοήθησε στην επίλυση του προβλήματος.



	Με βοήθησε να αντιληφθώ το πρόβλημα	Με βοήθησε να σχεδιάσω την λύση	Με βοήθησε κατά την διάρκεια του προγραμματισμού	Μου έδωσε κίνητρο να συνεχίσω και τελειώσω την εργασία	Βρήκα λύσεις στο πρόβλημα που δεν θα έβρισκα χωρίς τις δοκιμές σε πραγματ...
Σίγουρα όχι					
Μάλλον όχι					
Και ναι και όχι					
Μάλλον ναι	2	1	1		3
Σίγουρα ναι	7	8	8	9	6

Σχήμα 3: Πόσο σε βοήθησε στην επίλυση του προβλήματος των Πύργων του Ανόϊ, η Εκπαιδευτική Ρομποτική;

Τέλος, ζητήθηκε από τους μαθητές να σημειώσουν τις προτάσεις με τις οποίες ήταν σύμφωνοι:

1.Η ρομποτική έκανε το μάθημα ποιο εύκολο.

2.Προτιμώ να μάθω προγραμματισμό με τα ρομπότ, παρά με άλλο περιβάλλον προγραμματισμού στην οθόνη του υπολογιστή.

3.Τις περισσότερες φορές ανυπομονούσα να ξεκινήσει το μάθημα.

4.Η κατασκευή και προγραμματισμός των ρομπότ ήταν ενδιαφέρον/συναρπαστικός.

5.Η Εκπαιδευτική ρομποτική με βοήθησε να βελτιώσω την ποιότητα των σχολικών μου εργασιών.

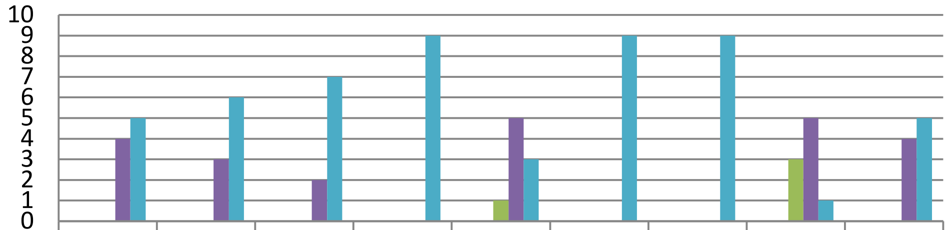
6.Η εργασία με τα ρομπότ με βοήθησε να καταλάβω προγραμματισμό.

7.Θέλω να μάθω περισσότερα για το μάθημα της Πληροφορικής και τον προγραμματισμό.

8.Προσπαθώ από μόνος μου να μάθω περισσότερο για την Πληροφορική.

Από τις απαντήσεις των μαθητών προκύπτει το συμπέρασμα ότι τα μαθήματα είχαν παιγνιώδη χαρακτήρα, ήταν ευχάριστα και ενδιαφέροντα για τους μαθητές (Σχήμα 4). Οι μαθητές ανυπομονούσαν να αρχίσει το μάθημα, ενώ, παράλληλα το μάθημα ήταν ενδιαφέρον / συναρπαστικό. Στην ερώτηση εάν η εργασία με ρομπότ τους βοήθησε να καταλάβουν προγραμματισμό οι απαντήσεις ήταν στο σύνολο θετικές, ενώ όλοι οι μαθητές

εξέφρασαν την επιθυμία να μάθουν περισσότερα για τον προγραμματισμό με το πέρας των διδασκαλιών.



	Η ρομποτική έκανε το μάθημα ποιο εύκολο.	Προτιμώ να μάθω προγραμματισμό με τα ρομποτ, παρά με άλλο περιβάλλον προγρ...	Τις περισσότερες φορές ανυπομονούσα να ξεκινήσει το μάθημα.	Η κατασκευή και προγραμματισμός των ρομπότ ήταν ενδιαφέρον/συναρπαστικός.	Η Εκπαιδευτική ρομποτική με βοήθησε να βελτιώσω την ποιότητα των σχολικών μου...	Η εργασία με τα ρομποτ με βοήθησε να καταλάβω προγραμματισμό.	Θέλω να μάθω περισσότερα για το μάθημα της Πληροφορικής και τον προγραμματι...	Προσπαθώ από μόνος μου να μάθω περισσότερο για την Πληροφορική.	Η εργασία σε ομάδες ήταν διασκεδαστική και χρήσιμη
Σίγουρα όχι									
Μάλλον όχι									
Και ναι και όχι					1			3	
Μάλλον ναι	4	3	2		5			5	4
Σίγουρα ναι	5	6	7	9	3	9	9	1	5

Σχήμα 4:Γενικές ερωτήσεις.

Συμπεράσματα

Από την αξιολόγηση των απαντήσεων, βλέπουμε ότι η Εκπαιδευτική Ρομποτική δημιούργησε ενδιαφέρον στους μαθητές για τον προγραμματισμό, με τους περισσότερους μαθητές να θέλουν να ασχοληθούν σε μεγαλύτερο βάθος με τον προγραμματισμό. Παράλληλα οι μαθητές απάντησαν ότι έμαθαν να εργάζονται σε ομάδες με τρόπο εποικοδομητικό. Επίσης, αποδεικνύεται ότι η πρόσληψη επιστημονικής γνώσης, στη συγκεκριμένη περίπτωση η εκμάθηση προγραμματισμού, η κατανόηση αρχών που διέπουν το φυσικό κόσμο και η ανάπτυξη δεξιοτήτων, είναι δυνατόν να επιτευχθεί με τη χρήση της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής μέσα από κατάλληλες ασκήσεις-δραστηριότητες, χρησιμοποιώντας κατάλληλες μεθόδους προσέγγισης της γνώσης, όπως η παιγνιώδης μάθηση. Προτείνεται η δημιουργία κατάλληλων σεναρίων, τα οποία να μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θέλουν να εισάγουν την Εκπαιδευτική Ρομποτική στην διδασκαλία μαθημάτων Πληροφορικής.

Αναφορές

Alimisis, D., (2009). *Teacher Education on Robotics-Enhanced Constructivist Pedagogical Methods.* Athens: School of Pedagogical and Technological Education (ASPETE).

Arlegui, J., Menegatti, E., Moro, M., Pina, A. (2008). Robotics, Computer Science curricula and Interdisciplinary activities. *In Proceedings of the TERECoP Workshop "Teaching with robotics, Conference SIMPAR 2008".* Venice.

Aubé, M. et David, R. (2003). Le programme d'adoption du "Monde de Darwin": Une exploitation concrète des TIC selon une approche socioconstructiviste. In Senteni, A. et Taurisson, A. (dir.), *Pédagogies.net. L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage*. Montréal : PUQ, Collection Éducation/Recherche.

Bishop, A.P., Bertram, B.C., Lunsford, K.J. & al. (2004). Supporting Community Inquiry with Digital Resources. *Journal Of Digital Information*, 5 (3).

Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. Touchstone Edition. New York: Simon and Schuster.

Druin, A., Hendler, J. (2000). *Robots for kids: exploring new technologies for learning experiences*. Press, San Francisco: Morgan Kaufman/Academic.

Golinkoff. M., R., Hirsh – Pasek, K., A. & Singer, D., S. (2006*). Play = Learning: How play motivates and enhances children' s cognitive and emotional growth.* New York, NY: Oxford University Press.

LEGO (2002). *Time for playful learning: A cross – cultural study of parental values and attitudes towards children's time for play*. LEGO Learning Institute. Retrieved from http://www.playscotland.org/wp-content/uploads/assets/Documents/TheLEGOTimeStudyReport.pdf

Papert, S. (1993). *The Children's Machine*. New York: Basic Books.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York, NY: Norton.

Sotiriou, S., Xanthoudaki, M., Calcagnini, S., Zervas, P., Sampson, D.G., Bogner, F.X. (2012). *The PATHWAY to Inquiry-Based ScienceTeaching.* Athens: EPINOIA S.A..

The Pathway project (2013). *Science education through inquiry in schools, museums and informal learning settings.* Retrieved from http://www.pathwayuk.org.uk

Vygotsky, L., S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process.* Cambridge. MA: Harvard University Press.

Κωνσταντινίδου, Μ. (1988). *Αγαπώ ό, τι καταλαβαίνω*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολός, Δ. ,Κόμης, Β. (2010). *Μια διδακτική πρόταση για τη γλώσσα προγραμματισμού Scratch.* Στο Μ.Γρηγοριάδου (επιμ.) 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής της Πληροφορικής, σελ.15-24. Αθήνα.

Εκπαιδευτική Ρομποτική στην Προσχολική/Πρώτη Παιδική Ηλικία

Τσουκαλά Κικιλία
Εκπαιδευτικός ΠΕ60 MEd,
kitsouka@uth.gr

Χαλκιαδάκη Ζωή
Εκπαιδευτικός ΠΕ60 MEd,
geochalkia@gmail.com

Περίληψη

Η αξιοποίηση της εκπαιδευτικής ρομποτικής στο χώρο της προσχολικής ηλικίας δεν αποτελεί πολύ συχνή παιδαγωγική πρακτική. Παράλληλα, καινοτομία αποτελεί ο συνδυασμός ψηφιακών και χειραπτικών αναπαραστατικών μέσων σε μαθησιακές δραστηριότητες με νόημα για τα παιδιά. Η παρούσα εργασία συνιστά διδακτική πρόταση που υλοποιήθηκε πιλοτικά σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι εκπαιδευτικοί διαμόρφωσαν ψηφιακά και μη περιβάλλοντα όπου τα παιδιά κλήθηκαν να διαδράσουν. Χρησιμοποιήθηκαν το προγραμματιζόμενο επιδαπέδιο ρομπότ Bee-Bot, ψηφιακά περιβάλλοντα/μικρόκοσμοι που βασίζονται σε γλώσσες προγραμματισμού (Javascript, Scratch), εκπαιδευτικά λογισμικά (Kidspiration, Geogebra) και το Microsoft Power Point. Όλα αυτά συνδυάστηκαν με χειραπτικά μέσα, κυρίως υλικά κατασκευών. Στόχος ήταν τα παιδιά να προγραμματίσουν τη Bee-Bot να πραγματοποιήσει συγκεκριμένες διαδρομές πάνω σε μια τρισδιάστατη μακέτα παιδικής χαράς, να διαδράσουν παιγνιωδώς με ψηφιακό υλικό και να κατασκευάσουν παιχνίδια για τη μακέτα με χειραπτικά μέσα. Η επιτυχής υλοποίηση της διδακτικής πρότασης αποτελεί ένδειξη ότι η τεχνολογία και συγκεκριμένα η εκπαιδευτική ρομποτική μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε δράσεις που απευθύνονται στην προσχολική/πρώτη παιδική ηλικία καθώς μπορούν να εξασφαλίσουν μαθησιακά οφέλη με παιγνιώδη τρόπο.

Λέξεις κλειδιά: τεχνολογία, εκπαιδευτική ρομποτική, προσχολική/πρώτη παιδική ηλικία

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική ρομποτική αποτελεί στην πραγματικότητα της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ένα πλαίσιο διαφορετικό από τα συνηθισμένα, όπου η νέα γνώση μπορεί να αποκτηθεί πιο εύκολα (Κόμης & Παπανδρέου, 2005). Είναι μια διδακτική προσέγγιση που αξιοποιεί την προσέγγιση της μάθησης με συνθετικές εργασίες (project-based learning) και επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να εξοικειωθεί με τις τεχνολογίες της πληροφορικής και να τις χρησιμοποιήσει κατάλληλα. Μια ειδική κατηγορία εκπαιδευτικής ρομποτικής συνιστούν τα προγραμματιζόμενα παιχνίδια - ρομπότ που ακολουθούν τις αρχές της γλώσσας προγραμματισμού Logo και ελέγχονται από τον χρήστη για τον καθορισμό των εντολών εκτέλεσης κίνησης. Ένα από τα πιο διαδεδομένα προγραμματιζόμενα παιχνίδια είναι το Bee-Bot, το οποίο μπορεί να βρει ιδιαίτερη εφαρμογή στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία (Μισιρλή & Κόμης, 2012). Τα παιδιά μπορούν να προγραμματίσουν διαδρομές του ρομπότ πάνω σε ένα δάπεδο, διαδικασία που βελτιώνει την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, προάγει την ικανότητα χωρικού προσανατολισμού και ευνοεί την ανάπτυξη μεταγνωστικής ικανότητας, κατά την οποία αναστοχάζονται σχετικά με τις διαδικασίες σκέψης που έχουν ακολουθήσει (Clements, Douglas & Sarama, 2002). Το ρομπότ δαπέδου Bee-Bot έχει το σχήμα και τα χρώματα της μέλισσας και είναι εύκολο στη χρήση από παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Στόχος της ενασχόλησης των παιδιών με το ρομπότ δεν είναι ο απολύτως ορθός προγραμματισμός του (Demo, 2008) αλλά ο πειραματισμός τους με δραστηριότητες προγραμματισμού (Τσοβόλας & Κόμης, 2011).

Επιπρόσθετα, πολλά ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι η χρήση ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαίδευση αποτελεί πηγή κινήτρου για τους χρήστες ώστε να δοκιμάσουν τις γνώσεις τους, να τις εφαρμόσουν και να τις αναπτύξουν, καθώς και να μάθουν πράγματα που δεν γνωρίζουν, ενώ ταυτόχρονα διασκεδάζουν (Μαραγκός & Γρηγοριάδου, 2006). Οι ψηφιακοί μικρόκοσμοι ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της λογικής και την απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσης με έναν ευχάριστο τρόπο (Klawe & Phillips, 1995). Συγκεκριμένα, η χρήση πολυμέσων, οι ελκυστικές ιστορίες που παρουσιάζουν πραγματικούς ή φανταστικούς στόχους, προσφέρουν στα παιδιά κίνητρο να συνεχίσουν το παιχνίδι και η δυνατότητα δοκιμής διαφόρων δεξιοτήτων και στρατηγικών αυξάνουν την μαθησιακή επίτευξη. Κατά την επαφή των παιδιών με ψηφιακούς μικρόκοσμους στόχος είναι οι διαδράσεις στα πολυμεσικά προγραμματιστικά περιβάλλοντα (Κόμης, 2004).

Παράλληλα, τα παιδιά οικοδομούν τη γνώση μέσα από τη φυσική και διανοητική δράση στα αντικείμενα ή τα φαινόμενα του περιβάλλοντος (Piaget, 1970) και την κοινωνική αλληλεπίδραση που αναπτύσσουν (Vygotsky, 1978). Αξιοποιώντας τις άμεσες χειραπτικές (hands-on) εμπειρίες τους με τα αντικείμενα, τα παιδιά ανακαλύπτουν έννοιες και μοντέλα του κόσμου που τα περιβάλλει (Esler & Esler, 2001). Μέσω των χειρισμών και του πειραματισμού τους πάνω στα αντικείμενα, αφομοιώνουν τις ιδιότητες και τις λειτουργίες τους, ώστε να τροποποιούν τις προϋπάρχουσες νοητικές δομές τους (Ραβάνης, 1999).

Ειδικότερα, τα μικρά παιδιά όταν παίζουν αποκτούν και επεκτείνουν τις γνώσεις και τις κοινωνικές δεξιότητές τους, ενώ παράλληλα οικοδομούν αυτοεκτίμηση και προσωπική ενσυναίσθηση. Το παιχνίδι και η μάθηση μπορούν να συνδέονται (Resnik, 2007) και σε αυτή τη σύνδεση τα παιδιά να είναι ενεργοί και δρώντες συμμετέχοντες. Τα παιδιά παίζουν και μαθαίνουν μέσα από οργανωμένες δράσεις, με συγκεκριμένη στοχοθεσία και κατάλληλο παιδαγωγικό υλικό χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις τους (Blaustein, 2005) αλλά και τη σκέψη τους.

Η χρήση της τεχνολογίας σε συνδυασμό με παραδοσιακές βιωματικές δράσεις ενδεχόμενα έχει κοινωνιογνωστικό όφελος στην ανάπτυξη και τη μάθηση παιδιών πρώτης παιδικής ηλικίας (Χρονάκη, 2006). Θεωρούμε ότι ο συνδυασμός τεχνολογίας, συγκεκριμένα εκπαιδευτικής ρομποτικής και χειραπτικών δράσεων προάγει ένα τύπο παιδιού, εξοικειωμένο με τις δυνατότητες της τεχνολογίας, το οποίο ωστόσο εξακολουθεί να απολαμβάνει την παιδικότητα της ηλικίας του.

Σώμα

Σύμφωνα με το παραπάνω σκεπτικό, σχεδιάσαμε και εφαρμόσαμε πιλοτικά μία σύνθετη διδακτική πρόταση που αφορούσε στο συνδυασμό εκπαιδευτικής ρομποτικής, ψηφιακών μέσων και παραδοσιακών βιωματικών δράσεων. Κεντρικός άξονας ήταν μια οργανωμένη παιγνιώδης διαδικασία στην οποία ενεπλάκησαν παιδιά προσχολικής ηλικίας αλληλεπιδρώντας με ψηφιακά και χειραπτικά αναπαραστατικά μέσα και αντικείμενα. Συγκεκριμένα τα παιδιά ενεπλάκησαν στο «Παιχνίδι της Μέλισσας στην παιδική χαρά», με αλληλοσυμπληρούμενες δράσεις σε τρία επίπεδα: προγραμματισμός Bee-Bot και εκτέλεση διαδρομής στην επιδαπέδια μακέτα, διάδραση σε ψηφιακά περιβάλλοντα και μικρόκοσμους στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, αναπαραστατικές 3Δ κατασκευές στην μακέτα.

Μέθοδος

Στην πιλοτική έρευνα συμμετείχαν 8 παιδιά πρώτης παιδικής/προσχολικής ηλικίας (4 αγόρια και 4 κορίτσια) και οι 2 ερευνήτριες. Τα παιδιά, όπως διαπιστώθηκε μετά από συζήτηση κατά την πρώτη συνάντηση, ήταν αρκετά εξοικειωμένα με την χρήση τεχνολογίας (Η/Υ επιτραπέζιο ή φορητό και με άλλες ψηφιακές συσκευές, π.χ. PSP, κινητά τηλέφωνα, κ.ά.). Κατά τη διάρκεια της έρευνας πραγματοποιήθηκαν συνολικά 5 συναντήσεις που διαρκούσαν 90' – 120' κάθε φορά.

Τα αναπαραστατικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν εκτός από το προγραμματιζόμενο επιδαπέδιο ρομπότ Bee-Bot ήταν τα ακόλουθα:

- Ψηφιακά: εκπαιδευτικό λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης Kidspiration, ψηφιακό περιβάλλον που δημιουργήθηκε με τη γλώσσα προγραμματισμού Javascript, ψηφιακός μικρόκοσμος που δημιουργήθηκε στη γλώσσα προγραμματισμού Scratch, εκπαιδευτικό λογισμικό Δυναμικής Γεωμετρίας Geogebra, λογισμικό παρουσιάσεων Power Point.

- Χειραπτικά: χάρτινα βέλη κίνησης, υλικά κατασκευών (π.χ. οικοδομικό υλικό, πλαστελίνη, πηλός, κ.ά), ποιήματα και γρίφοι τυπωμένα σε χαρτί, φύλλα εργασίας, ανθρωπάκια Playmobil® , έντυπο παραμύθι, τρισδιάστατη επιδαπέδια μακέτα.

Συγκεκριμένα το «Παιχνίδι της Μέλισσας στην παιδική χαρά» ξεκινούσε από την τρισδιάστατη επιδαπέδια μακέτα 1,5Χ1,00m, που ήταν κατασκευασμένη από φελιζόλ πάχους 5 εκ.. Πάνω της είχε κολληθεί πράσινο και εκρού βελουτέ χαρτόνι σε σχήμα Π, όπου πράσινο το χορτάρι και εκρού το δρομάκι που θα κινούνταν η Bee-Bot. Σε 4 σημεία της μακέτας υπήρχαν *Σταθμοί* και πάνω τους ήταν κολλημένος ένας φάκελος. Τα παιδιά έπρεπε να προγραμματίσουν την Bee-Bot να φτάσει στο Σταθμό για να ανοίξουν τον φάκελο *(βλ. Παράρτημα, φ.2)*, ώστε να τους δώσει οδηγίες για παιχνίδι στον υπολογιστή. Δηλαδή, στο τέλος κάθε διαδρομής που εκτελούσε η Bee-Bot, τα παιδιά λάμβαναν μια πρόκληση-πρόσκληση για παιχνίδι σε ψηφιακά λογισμικά που αποσκοπούσαν παράλληλα στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, καλλιέργεια της γλώσσας (εμπλουτισμός λεξιλογίου, ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων, κ. α.), πειραματισμό με έννοιες γεωμετρίας (γνωριμία με το εξάγωνο και με τις ιδιότητές του), ενασχόληση με τις τέχνες (παρατήρηση έργων τέχνης, αναπαράσταση της απεικονιζόμενης εικόνας κ.α.). Μετά την επιτυχή ολοκλήρωση κάθε δράσης στα ψηφιακά περιβάλλοντα, στα παιδιά δίνονταν, ως επιβράβευση, απτά υλικά κατασκευών τα οποία αξιοποιούσαν με το δικό τους τρόπο για να φτιάξουν 3Δ παιχνίδια που τοποθετούσαν επάνω στην επιδαπέδια μακέτα *(βλ. Παράρτημα, φ.9)*.

Η οργάνωση των δράσεων που αφορά την κίνηση της Bee-Bot δεν ήταν γραμμική και αυτός έχει θεωρηθεί ως ο καταλληλότερος τρόπος για να ασχοληθούν τα παιδιά με ένα προγραμματιζόμενο ρομπότ. Τα παιδιά μπορούσαν να διέρχονται από το ένα στάδιο στο άλλο αλλά και να επιστρέφουν σε προηγούμενο (Chronaki & Alimisi, 2010. De Michele, Demo & Siega, 2008. Αλιμήσης, 2008. Τσοβόλας & Κόμης, 2011. Χρονάκη & Χατζηγεωργίου, 2011):

Στάδιο εξοικείωσης, όπου τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το ρομπότ και το γνωρίζουν.

Στάδιο πειραματισμού, όπου τα παιδιά πειραματίζονται με το ρομπότ και το εξερευνούν ώστε να κατανοήσουν πώς λειτουργεί και τι δυνατότητες έχει.

Στάδιο διερεύνησης, όπου τα παιδιά προσδιορίζουν ποια διαδρομή θέλουν να κάνει το ρομπότ, ορίζουν ενδεχόμενους ρόλους που θα αναλάβει το καθένα, σκέφτονται πιθανούς τρόπους με τους οποίους το ρομπότ θα εκτελέσει την κίνηση που έχουν ορίσει και τους δηλώνουν λεκτικά.

Στάδιο σύνθεσης και δημιουργίας, όπου τα παιδιά επιδίδονται σε δοκιμές των προτάσεών τους, επαληθεύουν τις προβλέψεις τους ή κάνουν νέες σε περίπτωση που το ρομπότ δεν έκανε την επιθυμητή διαδρομή, διορθώνουν, ξαναδοκιμάζουν και καταγράφουν τα βήματα που ακολουθούν κάθε φορά με ποικίλους τρόπους (σε φύλλα εργασίας, σε βέλη, με το σώμα τους)

Στάδιο αξιολόγησης, όπου τα παιδιά καλούνται να αναστοχαστούν επάνω σε αυτά που έκαναν, δηλαδή τι έγινε σωστά/τι όχι, με ποιο τρόπο και πώς το κατάφεραν.

Στην αρχή, τα παιδιά εξοικειώθηκαν με τη Bee-Bot, παρατήρησαν την εμφάνισής της *(βλ. Παράρτημα, φ.1)*, εξερεύνησαν τα κουμπιά της, πειραματίστηκαν με την κίνηση και τον προγραμματισμό της για εκτέλεση πολύ εύκολων διαδρομών. Στη συνέχεια, σε κάθε συνάντηση τα παιδιά προγραμμάτιζαν τη Bee-Bot ώστε να εκτελεί επάνω στη μακέτα συγκεκριμένες διαδρομές. Κύριος στόχος ήταν να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με βασικές έννοιες του προγραμματισμού (εισαγωγή εντολών, δοκιμή, εντοπισμός λάθους, αποσφαλμάτωση κ.α.), να ασκηθούν στην επίλυση προβλημάτων (λόγου χάρη, τι πρέπει να

κάνει το ρομπότ για να φτάσει στο χ σημείο), να αναπτύξουν μαθηματικές δεξιότητες (πρόβλεψη και συμβολοποίηση της κίνησης του ρομπότ, εκτίμηση της απόστασης που διανύει, μέτρηση με άτυπες μονάδες μέτρησης, υπολογισμοί με αριθμούς κ. α.) καθώς και να καλλιεργήσουν τις μεταγνωστικές τους ικανότητες (σκέψη επάνω στις κινήσεις που έκαναν σε προηγούμενο στάδιο).

Οι ψηφιακοί μικρόκοσμοι που σχεδιάσαμε τηρούσαν βασικές αρχές (Μικρόπουλος, 2000) και είχαν τα εξής χαρακτηριστικά: έθεταν τα «όρια» μέσα στα οποία θα δουλέψουν οι μικροί μαθητές, διέθεταν χρώματα χαρούμενα και φωτεινά, χωρίς έντονες αντιθέσεις μεταξύ τους, ώστε να είναι ελκυστικοί, είχαν πολλές εικόνες, μικρή ποσότητα κειμένου και αρκετές ηχογραφημένες οδηγίες καθώς τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν μπορούν να διαβάσουν και έδιναν στους χρήστες επιβράβευση για την προσπάθειά τους.

Παράλληλα, λάβαμε υπόψη μας το δυναμικό πλαίσιο μάθησης το οποίο αναπτύσσεται σε κάθε παιχνίδι. Τα παιδιά δούλεψαν σε ομάδες προκειμένου να δώσουν κατάλληλες οδηγίες στη Bee-Bot, να παίξουν σωστά τα ψηφιακά παιχνίδια και να κατασκευάσουν τα παιχνίδια της παιδικής χαράς στην επιδαπέδια μακέτα. Πολλά ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν και αποδεικνύουν ότι οι Τ.Π.Ε. ευνοούν τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση και ότι η ομαδική εργασία είναι αποδοτικότερη ειδικά όταν η ενασχόληση με αυτές συνδυάζεται και με άλλες βιωματικές δράσεις, που αφορούν στην υλοποίηση κοινού στόχου (Ντολιοπούλου, 2002. Ράπτης & Ράπτη, 2004). Επιπρόσθετα, η αξιοποίηση της εκπαιδευτικής ρομποτικής από παιδιά προσχολικής ηλικίας ευνοεί την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας μεταξύ τους τόσο στο χώρο του νηπιαγωγείου όσο και σε εξωσχολικό πλαίσιο, κατά το ελεύθερο παιχνίδι τους (Χρονάκη & Χατζηγεωργίου, 2011. Χρονάκη & Κούριας, 2011).

Αποτελέσματα

Προκειμένου να διακρίνουμε τα μαθησιακά αποτελέσματα που προέκυψαν, εξετάζουμε την παρέμβαση στο σύνολό της. Σε κάθε συνάντηση τηρήθηκαν ημερολόγια καταγραφής από τις ερευνήτριες, τα οποία μελετήθηκαν και αναλύθηκαν. Εδώ γίνεται μια συνολική και πολύ συνοπτική παρουσίασή τους.

1η Συνάντηση

- Συζήτηση ερευνητριών – παιδιών για περιεχόμενο παιχνιδιού και πλαίσιο συνεργασίας. Συνδιαμόρφωση «συμβολαίου συνεργασίας».
- Διερεύνηση σχέσης των παιδιών με ψηφιακά και μη μέσα με ημιδομημένες συνεντεύξεις. Προέκυψαν: Εξοικείωση με ψηφιακά μέσα (ΗΥ, ρομπότ) και ευχαρίστηση στην ενασχόληση με κατασκευές.
- Εμφάνιση της Bee-Bot - Εξοικείωση με επιδαπέδιο ρομπότ – Πειραματισμοί στην κίνηση
- Δυσκολία στην εκτέλεση στροφής: Προσεγγίζουν τη λύση – δοκιμάζουν - βρίσκουν τη λύση - αμφιβάλλουν - κουράζονται
- Παραμύθι – ζωγραφική/σχεδιαστική απεικόνιση Bee-Bot

2η Συνάντηση

- Εμφάνιση μακέτας – κατανόηση λογικής παιχνιδιού
- Προγραμματισμός Bee-Bot για τον Σταθμό 1: Συζήτηση ομάδας – διατύπωση υπόθεσης - βέλη κίνησης/συμβολοποίηση – πειραματισμός/δοκιμή – εκτέλεση – διάψευση υπόθεσης – επαναδιατύπωση- εκτέλεση - επαλήθευση – καταγραφή σε φύλλο εργασίας 1.
- 1ος γρίφος – 1ο παιχνίδι στον ΗΥ σχεδιασμένο με λογισμικό Kidspiration ‘Μελένιες λέξεις’ *(βλ. Παράρτημα, φ.4)*
- Επιβράβευση σε Power point με «Κουτί Θησαυρού» που περιέχει υλικά κατασκευής πρώτου παιχνιδιού Παιδικής Χαράς.
- Κατασκευή τσουλήθρας.

3η Συνάντηση

- Προγραμματισμός Bee-Bot για τον Σταθμό 2: Συζήτηση ομάδας – διατύπωση υπόθεσης - βέλη κίνησης/συμβολοποίηση – πειραματισμός/δοκιμή – εκτέλεση – αξιοποίηση λάθους στη στροφή – επαναπρογραμματισμός – επανεκτέλεση διαδρομής – επαλήθευση - καταγραφή σε φύλλο εργασίας 2.
- 2ος γρίφος – 2ο παιχνίδι στον ΗΥ – περιβάλλον Javascript 'Πίνακες Ζωγραφικής' *(βλ. Παράρτημα, φ.5)*
- Επιβράβευση σε Power point με «Κουτί Θησαυρού» που περιέχει υλικά κατασκευής δεύτερου παιχνιδιού Παιδικής Χαράς.
- Κατασκευή κούνιας.

4η Συνάντηση
- Προγραμματισμός Bee-Bot για τον Σταθμό 3: Συζήτηση ομάδας – διατύπωση υπόθεσης - βέλη κίνησης/συμβολοποίηση – πειραματισμός/δοκιμή – επιτυχής εκτέλεση - καταγραφή σε φύλλο εργασίας 3.
- 3ος γρίφος – 3ο & 4ο παιχνίδι στον ΗΥ: περιβάλλον Scratch 'Bees' & λογισμικό Geogebra 'Εξάγωνα' *(βλ. Παράρτημα, φ.6 και φ.7)* .
- Επιβράβευση σε Power point με «Κουτί Θησαυρού» που περιέχει υλικά κατασκευής τρίτου παιχνιδιού Παιδικής Χαράς.
- Κατασκευή «γύρω γύρω όλοι».

5η Συνάντηση
- Προγραμματισμός Bee-Bot για τον Σταθμό 4: Συζήτηση ομάδας – διατύπωση υπόθεσης - βέλη κίνησης/συμβολοποίηση – πειραματισμός/δοκιμή – εκτέλεση – αξιοποίηση λάθους στη στροφή – επαναπρογραμματισμός – επανεκτέλεση διαδρομής – επαλήθευση - καταγραφή σε φύλλο εργασίας 4.
- 4ος φάκελος – Πρόκληση για προγραμματισμό ολοκληρωμένης διαδρομής
- Προγραμματισμός ολοκληρωμένης διαδρομής: Συζήτηση ομάδας – διατύπωση υπόθεσης - βέλη κίνησης/συμβολοποίηση – πειραματισμός/δοκιμή – εκτέλεση – αξιοποίηση λάθους – επαναπρογραμματισμός – επανεκτέλεση διαδρομής – επαλήθευση.
- Επιβράβευση σε Power point με «Κουτί Θησαυρού» που περιέχει υλικά κατασκευής τέταρτου παιχνιδιού Παιδικής Χαράς
- Κατασκευή τραμπάλας.
- Ολοκλήρωση της επιδαπέδιας Παιδικής Χαράς – Συζήτηση - Αναστοχασμός
- Ακρόαση παιδικού τραγουδιού «9 μελισσούλες» και χορός.
- Κατασκευές αναμνηστικών μελισσών από ξύλο και πηλό.
- Βόλτα στην κοντινή Παιδική Χαρά! *(βλ. Παράρτημα, φ.9)*

Συζήτηση

Ο αναστοχασμός της πιλοτικής έρευνας που υλοποιήθηκε, η πολύ προσεκτική μελέτη των ημερολογίων καταγραφής, οι δράσεις και διαδράσεις των παιδιών σε όλη τη διάρκεια της έρευνας καταδεικνύουν ότι η διδακτική πρόταση που εφαρμόστηκε κέντρισε το ενδιαφέρον και την προσοχή των παιδιών που συμμετείχαν ενεργά, με αποτέλεσμα οι αρχικοί στόχοι να επιτευχθούν σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό. Η παιγνιώδης μορφή στην οποία στηρίχθηκε η διαδικασία και η εναλλαγή ψηφιακών και χειραπτικών μέσων λειτούργησε υποστηρικτικά.

Ο κύριος στόχος αναφορικά με την επαφή των παιδιών με την εκπαιδευτική ρομποτική και τον προγραμματισμό του επιδαπέδιου ρομπότ θεωρείται ότι επιτεύχθηκε σε μέγιστο βαθμό αφού τα παιδιά πειραματίστηκαν προγραμματίζοντας την Bee-Bot και μάλιστα πολλές φορές σωστά.

Τα παιδιά στην πρώτη γνωριμία (1η συνάντηση) με το ρομπότ αντέδρασαν αμφιθυμικά. Ο ενθουσιασμός και η περιέργειά τους εναλλάσσονταν με το φόβο. Πολύ γρήγορα όμως, ξεπέρασαν το φόβο και το δισταγμό τους και άρχισαν να «παίζουν» με τα κουμπιά της Bee-

Bot. Οι αντιδράσεις των παιδιών ταυτίζονται με το ερευνητικό αποτέλεσμα των Chronaki and Alimisi (2010) σύμφωνα με το οποίο τα συναισθήματα των παιδιών κατά την εμπλοκή τους με ρομποτικές συσκευές μεταβάλλονται· τα αρχικά συναισθήματα φόβου ή ενθουσιασμού που τους προξενεί η «μαγική» υπόσταση των ρομπότ μετατρέπονται σε αισθήματα σιγουριάς ότι τα παιδιά μπορούν να ελέγξουν και να καθορίσουν την κίνησή τους. Τα παιδιά εντόπισαν ότι η Bee-Bot περπατά ευθεία με το «↑» και εξοικειώθηκαν με το κουμπί «go» και με το κουμπί «clear», το σφουγγάρι που καθάριζε το μυαλό της μέλισσας για να ξεκινήσει μια καινούργια διαδρομή. Έτσι, άρχισαν να επιλέγουν διαδρομές που ήθελαν να κάνει η μέλισσα, έλεγαν δυνατά πόσα βήματα υπολόγιζαν ότι έπρεπε να κάνει και ποια κουμπιά έπρεπε να πατήσουν, την προγραμμάτιζαν και παρακολουθούσαν με αμείωτο ενδιαφέρον την κίνησή της.

Στις επόμενες συναντήσεις η διαδικασία «λεκτική πρόβλεψη, συμβολοποίηση, προγραμματισμός, δοκιμή, αποτέλεσμα» οδήγησε τα παιδιά να έρθουν σε άμεση επαφή με βασικές έννοιες προγραμματισμού. Σύμφωνα με τους Τσοβόλα και Κόμη (2008), ο τρόπος που υιοθετήσαμε για να «διαχειριστούν» τα παιδιά την κίνηση της Bee-Bot πρόσκειται στην συμπεριφοριστική σκοπιά. Ωστόσο, η έρευνά τους κατέδειξε ότι για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας η οργάνωση με τον άνωθεν τρόπο είναι η ενδεδειγμένη καθώς δεν διαθέτουν τις απαιτούμενες νοητικές δομές για να εμπλακούν σε δραστηριότητες προγραμματισμού. Για το λόγο αυτό, η εξασφάλιση ενός μαθησιακά πλούσιου περιβάλλοντος (λεκτική περιγραφή, συμβολοποίηση, απεικόνιση στο φύλλο εργασίας, δοκιμή-επαλήθευση) κρίθηκε αναγκαία και διαπιστώθηκε ότι λειτούργησε υποστηρικτικά στις προσπάθειες των παιδιών, τους έδωσε μια αίσθηση ασφάλειας για να σχεδιάζουν, να δοκιμάζουν, να ελέγχουν και να επανασχεδιάζουν τις ενέργειές τους χωρίς να φοβούνται το «λάθος» και χωρίς να διστάζουν να εκφράσουν τις ιδέες τους.

Ένα σημείο που δυσκόλεψε τα παιδιά μέχρι το τέλος ήταν η εκτέλεση της στροφής από το προγραμματιζόμενο ρομπότ. Η δυσκολία στον προσδιορισμό της κατεύθυνσης του ρομπότ σε σύστημα αναφοράς διαφορετικό από το σώμα των παιδιών επισημαίνεται και στους Germanos, Oikonomou, and Tzekaki (1997). Εκείνο όμως που αναγνωρίζεται ως σημαντικό είναι ότι τα παιδιά κάθε φορά αξιοποίησαν όλα τα στοιχεία που είχαν διαθέσιμα στο περιβάλλον και προσπάθησαν να βρουν λύση στο πρόβλημά τους. Εξάλλου, το ότι τα παιδιά στην τελευταία συνάντηση βρήκαν τη λύση πιο γρήγορα σε σχέση με την πρώτη φορά που κλήθηκαν να διαχειριστούν τη στροφή της Bee-Bot αποτελεί ένδειξη κατάκτησης γνώσης.

Επιπρόσθετα, οι ψηφιακοί μικρόκοσμοι που δημιουργήθηκαν και τα υπόλοιπα λογισμικά που χρησιμοποιήθηκαν θεωρούνται επιτυχημένοι καθώς συνέβαλαν στο να επιτευχθούν οι στόχοι που είχαν αρχικά τεθεί. Τα παιδιά φάνηκαν να κατανοούν πώς έπρεπε να αλληλεπιδράσουν με την οθόνη που είχαν μπροστά τους και τελικά, να εργαστούν πάνω σε αυτή κάθε φορά. Από άποψη αισθητικής, οι εικόνες, τα κείμενα και τα χρώματα φάνηκε να άρεσαν στα παιδιά. Συνεπώς, το περιβάλλον ήταν ευχάριστο και φιλικό για τα παιδιά, τα παρακίνησε να αλληλεπιδράσουν, έδωσε αφορμές για νέα γνώση και περαιτέρω αναζήτηση και εξυπηρέτησε την αρχική μας στοχοθεσία.

Ακόμη, η χρήση οικείων χειραπτικών μέσων όπως το οικοδομικό υλικό και η πλαστελίνη θεωρείται ότι διευκόλυνε τα παιδιά να κατασκευάσουν τα παιχνίδια της παιδικής χαράς και να ισορροπήσουν ανάμεσα στο υλικό και το ψηφιακό περιβάλλον γύρω τους. Ειδικά, η τρισδιάστατη μακέτα της παιδικής χαράς εντυπωσίασε τα παιδιά λόγω διαστάσεων και κέρδισε το ενδιαφέρον τους.

Τέλος, καίριας σημασίας για την εξέλιξη της έρευνας ήταν και η συνεργασία που αναπτύχθηκε μεταξύ των παιδιών. Τα παιδιά συνεργάστηκαν αποτελεσματικά μεταξύ τους, τήρησαν τους κανόνες του συμβολαίου και ανέπτυξαν επικοινωνιακές τακτικές που τους οδήγησαν στο επιθυμητό αποτέλεσμα.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία στόχευε στο να καταδείξει ότι η αξιοποίηση της εκπαιδευτικής ρομποτικής στο χώρο της προσχολικής/πρώτης παιδικής ηλικίας είναι εφικτή και μπορεί να εξασφαλίζει εκπαιδευτικά οφέλη, όταν γίνεται με παιγνιώδη τρόπο, χωρίς να παραγνωρίζει την παιδικότητα της ηλικίας.

Τα παιδιά, κυρίως όσα έχουν ήδη κάποιο βαθμό εξοικείωσης με τα τεχνολογικά μέσα, μπορούν να πειραματιστούν με βασικές αρχές προγραμματισμού επιδαπέδιων ρομπότ. Αν και αρχικά ενδέχεται να αντιδράσουν αμφιθυμικά, στη συνέχεια εξοικειώνονται με τα προγραμματιζόμενα παιχνίδια και αλληλεπιδρούν μαζί τους. Η εξασφάλιση ενός μαθησιακά πλούσιου περιβάλλοντος (λεκτική περιγραφή, συμβολοποίηση, απεικόνιση στο φύλλο εργασίας, δοκιμή-επαλήθευση) κρίνεται αναγκαία για την κατανόηση των αρχών προγραμματισμού σε αυτήν την ηλικία καθώς δρα υποστηρικτικά. Προβληματίζονται ή δυσκολεύονται στην εκτέλεση της στροφής κατά την κίνηση της Bee-Bot, εντούτοις όταν δρουν σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον το οποίο τους δίνει την ευκαιρία να εκφραστούν ελεύθερα, τότε παίρνουν ρίσκα, δοκιμάζουν, εντοπίζουν τα λάθη τους, σκέφτονται τι δεν έγινε σωστά και τι θα μπορούσε να αλλάξει (μεταγνωστικές δεξιότητες), ξαναδοκιμάζουν και καταλήγουν σε αποδεκτές απαντήσεις και λύσεις.

Η ενασχόληση των παιδιών με ψηφιακούς μικρόκοσμους φαίνεται να οδηγεί σε μαθησιακά αποτελέσματα, όταν τα περιβάλλοντα είναι διαμορφωμένα κατάλληλα λαμβάνοντας υπόψη βασικές αρχές σχεδιασμού και ταυτόχρονα παρακινούν τα παιδιά να εξερευνήσουν και να ανακαλύψουν τη νέα γνώση.

Ο συνδυασμός ψηφιακών και χειραπτικών μέσων φαίνεται να προάγει ένα τύπο παιδιού, εξοικειωμένο με τις δυνατότητες της τεχνολογίας, το οποίο ωστόσο εξακολουθεί να απολαμβάνει την παιδικότητα της ηλικίας του.

Με δεδομένα τα παραπάνω, κρίνουμε ότι η διδακτική πρόταση που ερευνήθηκε πιλοτικά ήταν επιτυχής. Επίσης, αποτελεί ένδειξη ότι η τεχνολογία μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε δράσεις που απευθύνονται στην προσχολική/πρώτη παιδική ηλικία καθώς μπορούν να εξασφαλίσουν μαθησιακά οφέλη και μάλιστα, μέσα από έναν παιγνιώδη τρόπο, χωρίς παράλληλα να παραμελούν βασικά χαρακτηριστικά των παιδιών αυτής της ηλικίας.

Η σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν αφήνει πολλά περιθώρια για τέτοιου είδους δράσεις, κρίνουμε ωστόσο ότι η πρόταση θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε κατάλληλα σχολικά πλαίσια.

Βέβαια, για να μπορέσει να συμβεί αυτό, οι εκπαιδευτικοί θα ήταν σκόπιμο κάθε φορά να συνυπολογίζουν τις ακόλουθες παραμέτρους:

-γνώση των θεωριών αναφορικά με το πώς αναπτύσσονται και πώς μαθαίνουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας και των σχετικών ερευνητικών δεδομένων,

-ξεκάθαρη στοχοθεσία που αποβλέπει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού,

-προσδιορισμό του περιεχομένου της μάθησης που επιδιώκεται και του τρόπου/μεθόδου που θα οδηγήσει την ομάδα στη γνώση,

- αξιολόγηση της διαδικασίας από όλους όσοι εμπλέκονται σε αυτήν.

Πρόκειται ασφαλώς για μια αρκετά κοπιώδη και απαιτητική διαδικασία. Μόνο έτσι όμως, μπορούμε να ισχυριζόμαστε ότι ως εκπαιδευτικοί προάγουμε την ανάπτυξη ευτυχισμένων και ολοκληρωμένων παιδιών, σύμφωνα με τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους.

Αναφορές

Blaustein, M. (2005). See, hear, touch: The basics of learning readiness. *Beyond the Journal: Young Children on the Web*, 1-10.
Ανακτήθηκε στις 15/9/2013 από http://www.blcelmhurst.org/philosphy_files/play3.pdf

Chronaki, A., & Alimisi, R. (2010). Engaging young children to "control" technology: emotion, negotiation, agency. In: *Proceedings of SIMPAR 2010 Workshops- Intl. Conf.*

on SIMULATION, MODELING and PROGRAMMING for AUTONOMOUS ROBOTS, (pp. 624- 638). Darmstadt, Germany.

Clements, Douglas H., & Sarama, J. (2002). The role of technology in early childhood learning. Teaching Children Mathematics, 8(6), 340-343

Demo, G. B. (2008). Programming Robots in Primary Schools Deserves a Renewed Attention. In: *Proceedings of the First World Summit Knowledge Society*, (pp. 322-331). Athens, Greece.

Esler, W.K. & Esler, M.K. (2001). Teaching Elementary Science: A full spectrum science introduction approach (8th ed.). Belmont, LA: Wadsworth Pub Co.

Germanos, D., Tzekaki, M., & Oikonomou, A. (1997). A spatio- pedagogical approach at early- childhood: an application on space- mathematical concepts. *European early childhood research journal, 5* (1), 77- 88

Klawe, M., & Phillips, E. (1995). A classroom study: Electronic games engage children as researchers. In *The first international conference on Computer support for collaborative learning* (pp. 209-213). L. Erlbaum Associates Inc..

Papert, S. (1991). *The children's machine: rethinking school in the age of the computer.* NY: Basic Books.

Piaget, J. (1969). *Psychologie et Pedagogie*. Paris: Deoel.

Resnick, M. (2007). All I really need to know (about creative thinking) I learned (by studying how children learn) in kindergarten. In *Proceedings of the 6th ACM SIGCHI conference on Creativity & cognition* (pp. 1-6). ACM.

Stella de Michele, M., Demo G. B., & Siega S. (2008). A Piedmont SchoolNet for a K- 12 Mini- Robots Programming Project: Experiences in Primary Schools. In *Workshop Proceedings of SIMPAR 2008. Intl. Conf. on SIMULATION, MODELING and PROGRAMMING for AUTONOMOUS ROBOTS*, (pp. 90- 99). Venice, Italy.

Vygotsky, L. S. (1978). *Thought and Language*. Cambridge M.A.: MIT Press

Αλιμήσης, Δ. (2008). Το προγραμματιστικό περιβάλλον Lego Mindstorms ως εργαλείο υποστήριξης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ρομποτικής. Στο Β. Κόμης (επιμ.) *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτική της Πληροφορικής*, (σσ. 273-282). Πάτρα.

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κόμης, Β., & Παπανδρέου, Μ. (2005). Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην προσχολική εκπαίδευση: μια κριτική προσέγγιση του διαθεματικού ενιαίου πλαισίου προγράμματος σπουδών. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 6,* 59- 75.

Μαραγκός Κ., Γρηγοριάδου Μ. (2006). Διδασκαλία εννοιών Πληροφορικής με Εκπαιδευτικά Ηλεκτρονικά Παιχνίδια, *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή "Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση"*, Θεσσαλονίκη, Οκτώβριος 2006. (υπό δημοσίευση)

Μικρόπουλος, Τ. Α. (2000). *Εκπαιδευτικό Λογισμικό. Θέματα σχεδίασης και αξιολόγησης λογισμικού υπερμέσων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Μισιρλή, Α., & Κόμης, Β. (2012). Αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για το προγραμματιζόμενο παιχνίδι Bee-Bot. Στο *Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτική της Πληροφορικής* (σσ. 331-340). Φλώρινα.

Ντολιοπούλου, Ε. (2002). *Σύγχρονες τάσεις της Προσχολικής Αγωγής.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ραβάνης, Κ. (1999). *Οι Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση. Διδακτική και γνωστική προσέγγιση.* Αθήνα: Τυπωθήτω.
Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2004). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Τόμος Α' & Β'.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.
Τσοβόλας, Σ., & Κόμης, Β. (2011). Προγραμματισμός ρομποτικών κατασκευών: μελέτη περίπτωσης με μαθητές δημοτικού. Στο Β. Κόμης (επιμ.), *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτική της Πληροφορικής* (σσ. 233- 242). Πάτρα.
Χρονάκη, Α. (2006). Η πρό(σ)κληση της γεωμετρίας και της τεχνολογίας στις μικρές ηλικίες. Το 'μέσο' και το 'μήνυμα' του συστήματος άτομα – τεχνολογία - δραστηριότητα. *Θέματα στην εκπαίδευση. 7* (1), σσ 23-53
Χρονάκη, Α., & Κούριας Σ. (2011). Παιδιά, Ρομπότ και Lego Mindstorms: Καταγράφοντας Το Ξεκίνημα Μιας Αλληλεπιδραστικής Σχέσης. Στο *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία* (σσ. 1009-1020). Πάτρα.
Χρονάκη, Α., & Χατζηγεωργίου, Ε. (2011). Εκπαιδευτική ρομποτική, σχέδια εργασίας, συνεργατική μάθηση: εστίαση σε μια ομάδα παιδιών προσχολικής ηλικίας για την κατασκευή ενός ρομπότ. Στο Ν. Στελλάκης (επιμ.) *Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου ΟΜΕΡ 2011 Δημιουργικότητα και μάθηση στην πρώτη σχολική ηλικία* (σσ.771-780). Κύπρος.
ΥΠΕΠΘ (2011). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.)- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.): Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (Π.Σ.Ν.).

Παράρτημα

I. Φωτογραφικά στιγμιότυπα κατά τη διάρκεια της πιλοτικής έρευνας



φωτο1: η Bee-Bot



φωτο2: η μακέτα σε αρχικό στάδιο



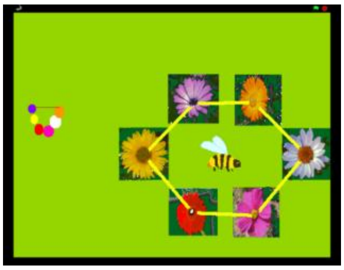
φωτο3: η μακέτα κατά τη διάρκεια



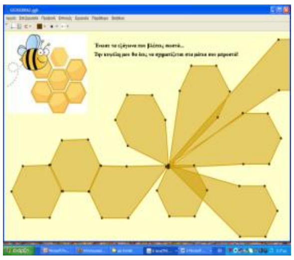
φωτο4: λογισμικό Kidspiration



φωτο5: περιβάλλον με JavaScript



φωτο6: περιβάλλον Scratch



φωτο7: λογισμικό Geogebra



φωτο8: powerpoint επιβράβευσης



φωτο9: στην παιδική χαρά με την Bee-Bot



φωτο10: ολοκληρωμένη η μακέτα της Παιδικής Χαράς. Διακρίνονται τα βέλη κίνησης/συμβολοποίηση και τα παιχνίδια (τσουλήθρες, κούνιες, γύρω-γύρω, τραμπάλες), τα οποία κατασκεύασαν τα παιδιά με τα χειραπτικά υλικά.

Σχεδίαση και κατασκευή μοντέλου υποβρυχίου με αυτόνομη λειτουργία (ρομπότ) ελεγχόμενο από μικροελεγκτή arduino

Σεβδυνίδης Μιχαήλ
Φυσικός Ρ/Η, Εκπαιδευτήρια «Ο Απόστολος Παύλος»,
anaxim17@yahoo.gr

Περίληψη

Στα πλαίσια του μαθήματος projectΑ΄Λυκείου (ΓΕΛ) οι μαθητές ανέλαβαν τη σχεδίαση και κατασκευή μοντέλου υποβρυχίου από υλικά που χρησιμοποιούνται για άσχετες με το θέμα, χρήσεις της καθημερινότητας. Ο στόχος της πρώτης φάσης ήταν η ελεγχόμενη από μικροελεγκτήarduino βύθιση του υποβρυχίου, η υποβρύχια πλεύση του με δυνατότητα αποφυγής εμποδίων και τέλος η ανάδυση του. Για την υλοποίηση του παραπάνω σεναρίου θα έπρεπε ο μικροελεγκτής να ρυθμίζει την άνωση στο υποβρύχιο, να δέχεται και να επεξεργάζεται εισόδους από αισθητήρες και να ελέγχει τη λειτουργία κινητήρων. Ως προς τη διδακτική χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του PBL (problembasedlearning) και οι μαθητές εργάστηκαν ομαδικά με βάση τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους. Η δυστοκία στη λειτουργία των ομάδων αποδείχθηκε ανάλογη με την ανομοιογένειά τους κυρίως ως προς το επίπεδο των δυνατοτήτων των μαθητών. Ταλαντούχοι μαθητές πολλαπλασίασαν τις δεξιότητες και τις γνώσεις τους, ενώ αυτοί που είχαν ιδαίτερες δυσκολίες εγκατέλειψαν την προσπάθεια.

Λέξεις κλειδιά: υποβρύχιο, ρομπότ, project, arduino

Εισαγωγή

Το μάθημα του project ή ομαδική ερευνητική εργασία δίνει την ευκαιρία στους μαθητές, αφενός να μάθουν βιωματικά τη διαδικασία μιας έρευνας με συγκεκριμένα βήματα και στόχους και αφετέρου να εξασκήσουν τεχνικές που μπορούν να κάνουν αποτελεσματική τη συνεργασία σε μια ομάδα. Η ευρύτητα ενός θέματος, που εύκολα μπορεί να περιλάβει διάφορους επιστημονικούς χώρους δίνει τη δυνατότητα διαθεματικής προσέγγισης ενός θέματος με μεγάλα περιθώρια ευελιξίας που οριοθετείται από το γνωστικό επίπεδο της ηλικίας, τα οικονομικά περιθώρια και τη φαντασία των μαθητών.

Έτσι στο παρόν project τα όρια, που φυσιολογικά υπάρχουν, στις γνώσεις των μαθητών σε τομείς όπως φυσικής, ναυπηγικής, ηλεκτρονικών και προγραμματισμού κατέστησε αναγκαία την επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας PBL (Mergendoller, 2009), με στόχο την επικέντρωση της προσπάθειας σε επιμέρους στόχους, ώστε να απαιτούνται οι λιγότερες δυνατές γνώσεις. Μόνο έτσι ο ελάχιστος απαιτούμενος χρόνος για την επίτευξη των στόχων μπορεί να μειωθεί, όπως και η πιθανότητα οι μαθητές να βαρεθούν ή να απογοητευτούν.

Στα πλαίσια αυτά ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες (5 συνολικά) έγινε με βασικό κριτήριο τη δυνατότητά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του αντίστοιχου στόχου. Παρά το ότι το project του υποβρυχίου θεωρήθηκε πολύ ενδιαφέρον εξαρχής από όλους αλλά «δύσκολο», ήταν απαραίτητο να μεγιστοποιηθεί η πιθανότητα να υπάρχουν από νωρίς έστω και μικρές επιτυχίες. Η κάθε επιτυχία θα εντατικοποιούσε την προσπάθεια και η αποτυχία το αντίθετο. Οι δύο από τους είκοσι μαθητές έχοντας εξιδεικευμένες γνώσεις στον μικροελεγκτήarduino (http://ingr2015.wix.com/intechgr) ανέλαβαν ηγετικό ρόλο σε δύο ομάδες με στόχους τη σχεδίαση και κατασκευή του συστήματος πλεύσης η μιά και του συστήματος βύθισης-ανάδυσης η άλλη. Οι δύο αυτές λειτουργίες ελέγχονται από τον μικροελεγκτή με τρόπο όχι απλό. Άλλη μια ομάδα ανέλαβε σχεδιασμό και κατασκευή πτερυγίων (χωρίς απαιτήσεις γνώσεων προγραμματισμού ή ηλεκτρονικών). Στο ίδιο επίπεδο απαιτήσεων κινήθηκε και η ομάδα που ανέλαβε το σύστημα

φωτισμού με LED. Τέλος δύο μαθητές ανέλαβαν τη σχεδίαση όλου του υποβρυχίου με στόχο και τη μελέτη της κατάλληλης χωροθέτησης των συστημάτων.

Ο ρόλος του διδάσκοντος στη δράση των ομάδων ήταν πολύπλευρος. Η αξιολόγηση των πληροφοριών που βρίσκονται στο διαδίκτυο δεν είναι απλή για μαθητές χωρίς αρκετές γνώσεις. Επίσης η άμεση παροχή πληροφοριών μπορεί να προφυλάξει διαδικασίες από χρονοβόρες αναζητήσεις. Η ενθάρρυνση των μαθητών ήταν στην κατεύθυνση να μπορούν να κάνουν τις σωστές ερωτήσεις κι όχι να δίνουν τις καλύτερες απαντήσεις. Ακόμη χρειάστηκε να μάθουν να υπομένουν τις συνεχείς μικρές «ήττες» θεωρώντας τες φυσιολογικές, κάτι κρίσιμο για την πρόοδο του project.

Σε ότι αφορά τώρα το τεχνικό μέρος, ο μικροελεγκτής χρειαζόταν μια σειρά λογικών εντολών (θέμα προγραμματιστικό), οι οποίες θα έπρεπε να επιλεγούν με βάση τη σχεδιαζόμενη αποστολή - σενάριο που θα ακολουθούσε το υποβρύχιο (Warrenetal. 2011).

Για να μπορέσουν οι μαθητές να συνδέσουν το σενάριο με τις εντολές έπρεπε να συνδέσουν τη φυσική κατασκευή και λειτουργία του υποβρυχίου με τον έλεγχο των αντίστοιχων συστημάτων από το arduino (Craig, 2005). Το ζητούμενο ήταν να βρεθεί ποιό σύστημα (π.χ. κινητήρας, πτερύγιο κτλ) θα έπρεπε να προτιμηθεί και με ποιόν τρόπο να χρησιμοποιηθεί για επιτευχθεί ο στόχος.

Πέρα από τη γνώση των τεχνικών στοιχείων κάθε συστήματος (δηλ. τις προδιαγραφές λειτουργίας του), πρέπει οι μαθητές να μπορούν να προβλέψουν τις φυσικές συνέπειες αυτών των πλαισίων λειτουργίας, ώστε να καταλήξουν στο πως πρέπει ο μικροελεγκτής να ελέγξει τη λειτουργία των συστημάτων για να έχουμε το ζητούμενο αποτέλεσμα.

Βασικές γνώσεις φυσικής σε θέματα όπως άνωση, κίνηση ρευστών, κλειστό ηλεκτρικό κύκλωμα, λειτουργία διακόπτη, ηχητικά κύματα, δημιουργία ήχου, λειτουργία μοχλών, ροπή δύναμης, υδροδυναμική, ανάλυση και σύνθεση διανυσμάτων, ισορροπία στερεού, νόμοι των αερίων κ.α. είναι απαραίτητες για να μπορέσουν οι μαθητές να διαισθανθούν λύσεις στα τεχνικά προβλήματα που προκύπτουν σε ένα τέτοιο σύνθετο project.

Επειδή ακριβώς το πρόβλημα που είχαν να αντιμετωπίσουν οι μαθητές ήταν σύνθετο έπρεπε να εξετασθούν ξεχωριστά τα συστήματα ώστε να μπορεί να είναι ευκολότερα εντοπίσιμη η αιτία κάθε προβλήματος.

Μέθοδος

Η πρώτη φάση του project προέβλεπε την έρευνα προηγούμενων σχετικών προσπαθειών (MSOEUnderwaterRobotics, 2013). Τέτοια ήταν το Hydrobot που έχουν αναπτύξει πολλά σχολεία. Η ομάδα είχε ως στόχο την κατασκευή υποβρύχιου ρομπότ. Όμως σύμφωνα με το λεξικό Merriam-Webster της EncyclopaediaBritannica ως robot ορίζεται ένα σύστημα - μηχανισμός το οποίο οδηγείται από αυτοματοποιημένο σύστημα ελέγχου. Με άλλα λόγια δε νοείται ρομπότ με χειριστή. Πολλά από τα υπάρχοντα σχετικά project (ROV - robotvehicle) αφορούν σε τηλεχειριζόμενα υποβρύχια.

Το φιλόδοξο σχέδιο της ομάδας έπρεπε να υλοποιηθεί χωρίς τη δυνατότητα προσομοιώσεων λειτουργίας, τη χρήση αλγορίθμων ανώτερων μαθηματικών (πανεπιστημιακού επιπέδου,) ώστε να προσεγγίζεται ένα σύστημα πολλών μεταβλητών, όπως είναι το θαλάσσιο περιβάλλον και με περιορισμένα τεχνικά μέσα (Gibson, 2011)(Popovichetal 2006).

Προδιαγραφές - Στόχοι

Μετά από μήνες πειραματισμού και αναζήτησης σχετικών πληροφοριών στο διαδίκτυο καταλήξαμε στις παρακάτω προδιαγραφές (παράλληλα με τη διαδικασία κατασκευής), οι οποίες κάνουν εφικτό το στόχο μας, πάντα σε σχέση με τα δικά μας οικονομικά, τεχνικά και γνωστικά όρια. Αποφασίστηκε λοιπόν η κατασκευή σκάφους υποβρυχίου από σωλήνα αποχέτευσης, ώστε σε πρώτη φάση:

a. να εξασφαλίζεται η πλευστότητα του υποβρυχίου πάνω και κάτω από την επιφάνεια του νερού - καταρχήν σε πισίνα, ώστε να περιορίζονται οι μεταβλητές πλευστότητας,
b. το υποβρύχιο να μπορεί να επιτύχει την ουδέτερη, θετική και αρνητική άνωση ώστε στη

συνέχεια να μπορεί να κινηθεί αντίστοιχα οριζόντια, προς τα επάνω ή προς τα κάτω,

c. το υποβρύχιο να διαθέτει δύο ειδών πτερύγια που να στρέφονται με ακρίβεια, ώστε με το ένα είδος να μπορεί με ουδέτερη άνωση να κινείται ανοδικά ή καθοδικά και με το δεύτερο είδος να στρίβει δεξιά ή αριστερά,

d. το παραπάνω ζητούμενο εξασφαλίζει σκάφος με μικρότερο πλάτος άρα υδροδυναμικότερο και το οποίο χρειάζεται να έχει έναν μόνο κινητήρα ώσης (π.χ. το hydrobot και πολλά από τα ROV, στρίβουν αυξάνοντας την ώση στον ένα από δύο κινητήρες που είναι τοποθετημένοι σε αρκετή οριζόντια απόσταση μεταξύ τους),

e. να εξασφαλίζεται η στεγανότητα στο περιεχόμενο για βύθιση σε βάθος αρχικά ενός μέτρου,

f. το σκάφος να διαθέτει εξωτερικά προσβάσιμο διακόπτη με τον οποίο να τίθεται σε λειτουργία το υποβρύχιο και σε αυτήν την περίπτωση ο μικροελεγκτής εκτελεί το τελευταίο λογισμικό που «φορτώθηκε»,

g. το σκάφος να μπορεί να ανοιχτεί εύκολα και να είναι προσβάσιμο εσωτερικά, ώστε να υπάρχει δυνατότητα να αφαιρούνται όλα τα ηλεκτρονικά στοιχεία και βεβαίως ο μικροελεγκτής που θα προγραμματίζεται με βάση την αποστολή του υποβρυχίου,

h. το σκάφος να διαθέτει σύστημα έκτακτης ανάγκης για ταχεία ανάδυση σε περίπτωση εισροής νερού,

i. όλα τα κινούμενα μέρη να τοποθετηθούν εξωτερικά (η μόνη κίνηση εσωτερικά είναι της ηλεκτροβάνας), ώστε το σκάφος να έχει ανοίγματα μόνο για τα καλώδια με στόχο να βελτιστοποιηθεί η στεγανότητα με μικρό κόστος,

j. η τοποθέτηση των κινητήρων εξωτερικά προϋποθέτει την έρευνα για την εύρεση τρόπου προστασίας τους από το νερό,

k. να υπάρχει αισθητήρας ελεγχόμενος από τον μικροελεγκτή, που να «αντιλαμβάνεται» την ύπαρξη εμποδίων, ώστε το υποβρύχιο να τα αποφεύγει,

l. να υπάρχει σύστημα επαρκούς φωτισμού ελεγχόμενου από τον μικροελεγκτή μπροστά από το υποβρύχιο,

m. να υπάρχει σύστημα ελέγχου του προσανατολισμού του υποβρυχίου, ώστε να μπορεί να υπάρχει δυνατότητα διόρθωσης του προσανατολισμού του ή στη χειρότερη περίπτωση μια διαδικασία για τη διάσωσή του.

Αποτελέσματα

Παράλληλα με τη επεξεργασία των προδιαγραφών οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες που επεξεργάζονταν τους υπό διαμόρφωση στόχους (Hutchings, 2006). Η αναζήτηση πληροφοριών ήταν μια συνεχής διαδικασία η οποία μπορεί να τερματιστεί αν βρεθούν οι τέλειες λύσεις. Γι’ αυτό βεβαίως η διαδικασία συνεχίζεται! Στη συνέχεια παρατίθενται τα επιμέρους επίκαιρα αποτελέσματα.

Σύστημα βύθισης – ανάδυσης

Υπολογισμός στοιχείων άνωσης του δικού μας υποβρυχίου

Για τον υπολογισμό των στοιχείων άνωσης του υποβρυχίου αρκεί η μέτρηση του συνολικού βάρους του σκάφους, που ήταν περίπου 3 kg και ο υπολογισμός του βάρους του εκτοπιζόμενου νερού από τον κατά προσέγγιση υπολογισμό του όγκου και θεωρώντας το ειδικό βάρος του νερού 1 gr/cm^3. Ο κατά προσέγγιση υπολογισμός των παραπάνω στοιχείων απαιτεί μια ευελιξία στο μηχανισμό για την επίτευξη της ουδέτερης άνωσης. Γι’ αυτό το λόγο χρησιμοποιήσαμε «δεξαμενή» 1 lt (ένα μπουκάλι από γάλα!) για να τη γεμίσουμε όσο απαιτηθεί.

Σύστημα εσωτερικής δεξαμενής νερού με αντλίες εισαγωγής και εξαγωγής νερού

Για την εκτόνωση του υπάρχοντος αέρα στη δεξαμενή κατά την είσοδο του νερού τοποθετήθηκε βελόνα σύριγγας ώστε ο αέρας να βγαίνει από το υποβρύχιο αλλά να μη μπορεί να μπει νερό με σημαντική ταχύτητα όταν είναι βυθισμένο. Βεβαίως αυτός ο τρόπος αποτελεί μια αδυναμία του συστήματος αφού σε μεγάλο βάθος η πίεση του νερού θα του επέτρεπε να

εισχωρήσει και από τόσο μικρό άνοιγμα. Ο σωλήνας για την έξοδο του νερού έχει πολλαπλάσια διατομή από της σύριγγας οπότε η ροή εξόδου θα είναι μεγαλύτερη από αυτή της εισόδου. Στο σχήμα 1 φαίνεται η εξωτερική αντλία με μέρος του συστήματος εισαγωγής νερού στο εσωτερικό του υποβρυχίου.

Επίσης κατά την εξαγωγή του νερού από τη δεξαμενή θα πρέπει να μπει αέρας για να συμπληρώσει το κενό και για αυτό τοποθετήθηκε βαλβίδα αντεπιστροφής με έξοδο στο εσωτερικό



του υποβρυχίου η οποία επιτρέπει την εισαγωγή αέρα μέσα στη δεξαμενή αλλά όχι την έξοδο ρευστών από αυτήν. Με αυτό τον τρόπο θα εξισορροπηθεί η πίεση του εσωτερικού της δεξαμενής με το περιβάλλον του εσωτερικού του σκάφους. Για την εισαγωγή του νερού στη δεξαμενή χρησιμοποιείται αντλία, ενώ για την εξαγωγή μια δεύτερη αντλία τοποθετημένη εξωτερικά. Στο σχήμα 2 βλέπετε την αντλία που είναι τοποθετημένη εξωτερικά και το σύστημα επικοινωνίας της με την εσωτερική δεξαμενή.

Σχήμα 1. Στη φωτογραφία φαίνεται ότι έχει τοποθετηθεί η αντλία εξαγωγής του νερού εξωτερικά και το σύστημα επικοινωνίας της με τη εσωτερική δεξαμενή του υποβρυχίου



Σχήμα 2. Φωτογραφία από το σύστημα βύθισης - ανάδυσης παράλληλα με το σωλήνα στον οποίο θα τοποθετηθεί και με την κατεύθυνση που θα τοποθετηθεί

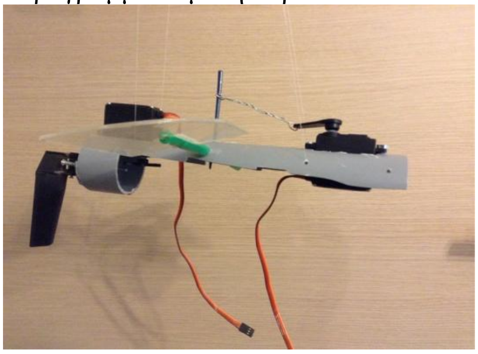
Σύστημα πλεύσης

Η περιστροφή των πτερυγίων επιτυγχάνεται από κινητήρες τύπου servo, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να στρέφουν τον άξονά τους σε συγκεκριμένη γωνία με ακρίβεια μοίρας. Όλο το σύστημα κατεύθυνσης, που φαίνεται και στη φωτογραφία, τοποθετείται εξωτερικά του σκάφους του υποβρυχίου. Έτσι οι κινητήρες (που διαθέτουν και ηλεκτρονικό κύκλωμα εσωτερικά) έπρεπε να προστατευθούν από τον νερό και αυτό έγινε με χρήση γράσου θαλάσσης που είναι και

μονωτής. Στο σχήμα 3 έχετε μια άποψη των πτερυγίων και των κινητήρων servo.

Σύστημα οριζόντιας πλοήγησης (κίνηση δεξιά -αριστερά)

Το ουραίο κατακόρυφο πτερύγιο, που είναι τοποθετημένο ακριβώς μπροστά στο νερό που εκτοξεύεται από τον κινητήρα, στρεφόμενο αριστερά οδηγεί το νερό αριστερά, άρα το πίσω μέρος του σκάφους δεξιά και επομένως το ρύγχος του υποβρυχίου αριστερά. Στο σχήμα 3 υπάρχει το σύστημα των πτερυγίων που ελέγχονται από servo κινητήρες για ακριβή περιστροφή με στόχο το σκάφος να κατευθύνεται στην προγραμματισμένη πορεία.



Σχήμα 3. Φωτογραφία από τα πτερύγια και τους κινητήρες servo που τα περιστρέφουν

Σύστημα κατακόρυφης πλοήγησης (κίνηση προς τα πάνω ή προς τα κάτω)

Τα πτερύγια που είναι τοποθετημένα πάνω σε οριζόντιο άξονα περιστροφής θα οδηγήσουν το πίσω μέρος του υποβρυχίου πάνω ή κάτω και αντίστροφα το ρύγχος τους. Σε αυτή την περίπτωση η λειτουργία είναι τόσο εντονότερη όσο ταχύτερα κινείται το υποβρύχιο. Αυτό συμβαίνει, ώστε τα πτερύγια να κατευθύνουν απλά το διερχόμενο νερό (από την κίνηση του υποβρυχίου) προς τα πάνω ή κάτω.

Σύστημα προώθησης (κίνηση προς τα εμπρός ή πίσω)

Στην επιλογή του κινητήρα προώθησης του υποβρυχίου τα τεχνικά χαρακτηριστικά που διαθέτει πρέπει να συνδεθούν με την ταχύτητα ροής του νερού που θα προκαλέσει, σε συνδυασμό με τη στροφή που πρέπει να κάνουν πτερύγια, ώστε το υποβρύχιο να κινηθεί προς τα πάνω ή κάτω ή δεξιά ή αριστερά και πόσο γρήγορα θα το κάνει αυτό. Επειδή δεν υπάρχει η δυνατότητα προσομοίωσης οποιασδήποτε από μια σειρά διαδικασιών όπως η παραπάνω, η μόνη λύση είναι η μέθοδος του πειραματισμού. Γι'αυτό απαιτείται να «επικοινωνούμε» με το arduino ώστε να γνωρίζουμε ποιο μέρος του κώδικα εκτελείται κάθε φορά που παρατηρούμε μια «συμπεριφορά» του υποβρυχίου. Αυτό έγινε δυνατό με τη χρήση LED που ελέγχονται από τον ελεγκτή και εκτελούν μια ακολουθία αναβοσβησμάτων διαφορετική για κάθε μέρος του κώδικα. Όλα τα παραπάνω βέβαια προϋποθέτουν να έχει γίνει η προμήθεια του κινητήρα και στη συνέχεια θα γίνει προσαρμογή των υπόλοιπων στοιχείων σε αυτόν.

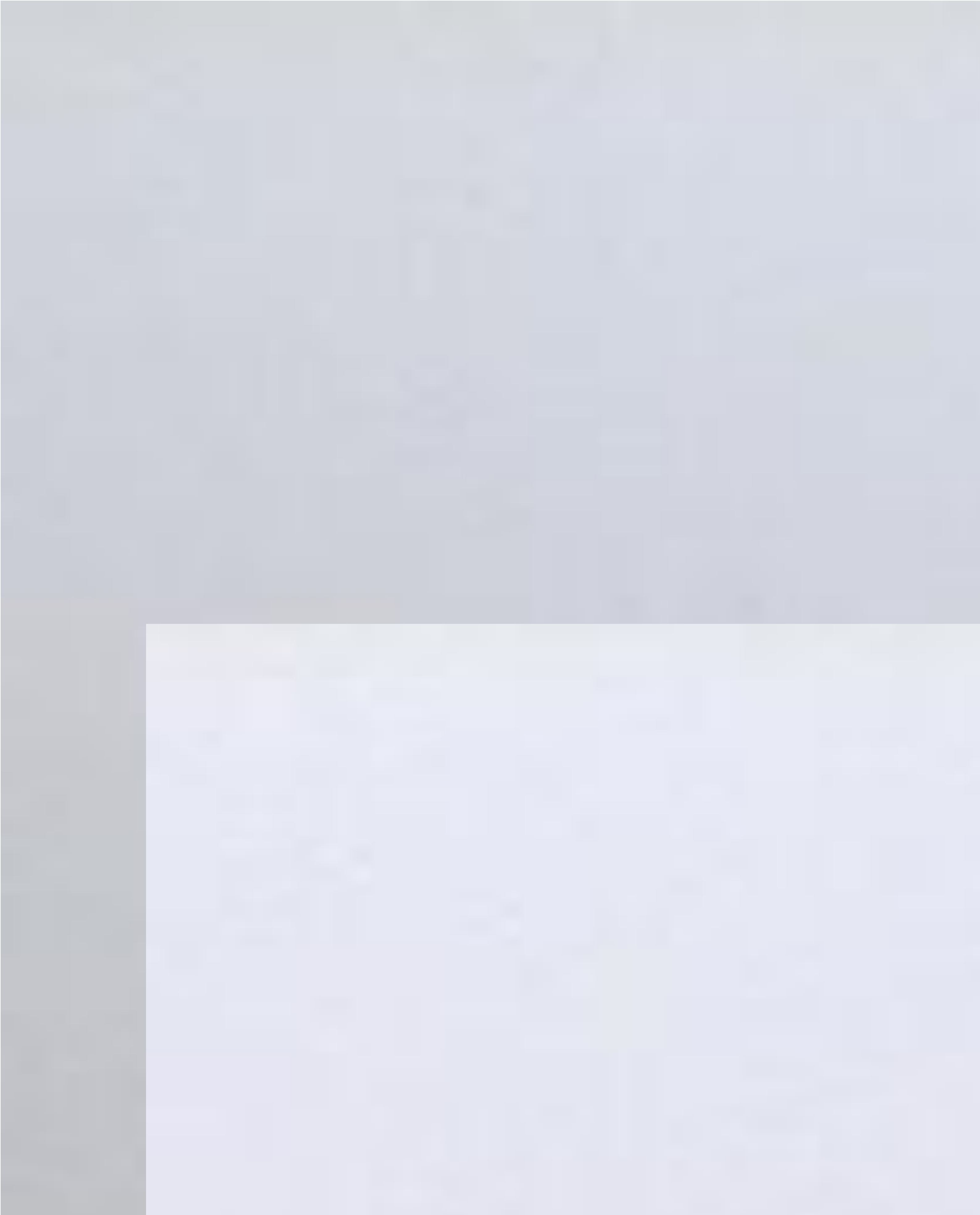
Για την προώθηση του υποβρυχίου χρησιμοποιήθηκε ένας κινητήρας brushless 900kV ο οποίος τοποθετήθηκε πάνω στο καπάκι του πίσω μέρους του σκάφους (δηλαδή του σωλήνα). Οι προδιαγραφές του κινητήρα δίνουν πιο αργή περιστροφή αλλά μεγαλύτερη ροπή που είναι απαραίτητη για λειτουργία σε νερό. Με βάση τις εμπειρίες άλλων που αλιεύθηκαν στο διαδίκτυο οι κινητήρες αυτού του τύπου μπορούν να τοποθετηθούν μέσα στο νερό χωρίς να καταστραφούν. Πιθανότατα χρειάζονται πλύσιμο από το αλμυρό νερό και στέγνωμα! Η προπέλα που επιλέχθηκε πάλι βασιζόμενοι στην εμπειρία άλλων είναι κατάλληλη για περισσότερη ώθηση χωρίς «απόνερα». Επιπλέον είναι χαμηλού κόστους. Η δυνατότητα τοποθέτησης του κινητήρα μέσα στο νερό ήταν πολύ σημαντική γιατί η λύση της τοποθέτησής σου σε περίβλημα στεγανοποιημένο θα ανέβαζε σημαντικά το κόστος. Στο σχήμα 4 βλέπετε τα τμήματα του κινητήρα χωριστά και τον τρόπο που έχει τοποθετηθεί πάνω στο καπάκι.

Η λειτουργία του κινητήρα ελέγχεται από ηλεκτρονικό κύκλωμα (ESCelectronicsignalcontrol) και τελικά από τον μικροελεγκτή ο οποίος μπορεί να ρυθμίζει τον αριθμό των στροφών. Αυτό είναι σημαντικό γιατί απαιτείται η σταδιακή αύξηση στροφών μέσα στο νερό ώστε να αποδίδει

καλύτερα ο κινητήρας. Στο πρόγραμμα ελέγχου του κινητήρα είναι απαραίτητο να ρυθμίζεται αρχικά ηλεκτρονικά το ESC και στη συνέχεια να τίθεται σε λειτουργία ο κινητήρας.

Η μόνη αδυναμία που θα παραμείνει σε αυτή τη φάση είναι η ανυπαρξία δυνατότητας αλλαγής φοράς περιστροφής (δηλ. το υποβρύχιο να κινείται προς τα πίσω). Υπάρχουν πάντως σχέδια για μελλοντική αντιμετώπιση αυτής της αδυναμίας. Στους κινητήρες αυτού του είδους ο στάτοραςέχει να πηνία και ο ρότορας τους μόνιμους μαγνήτες.





Σχήμα 4. Στην πάνω εικόνα υπάρχει ο brushless κινητήρας προώθησης του υποβρυχίου αποσυναρμολογημένος και κάτω, συναρμολογημένος και τοποθετημένος πάνω στη σταθερή



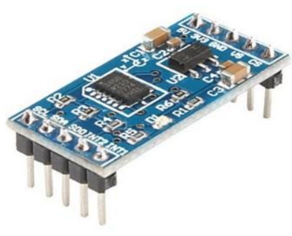
βάση του

Σύστημα προσανατολισμού (επιταχυνσιόμετρο)

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τον έλεγχο της πλεύσης του υποβρυχίου να είναι γνωστός (τουλάχιστον στον μικροελεγκτή που το ελέγχει) ο προσανατολισμός του. Αυτό είναι δυνατό χάρη σε έναν αισθητήρα που ονομάζεται επιταχυνσιόμετρο (Margolis, 2012). Ο αισθητήρας αυτός τοποθετείται στο εσωτερικό του υποβρυχίου παράλληλα με το μήκος του και μετράει τις συνιστώσες της επιτάχυνσης της βαρύτητας σε τρεις κάθετους μεταξύ τους άξονες. Στην πραγματικότητα το τρισορθογώνιο σύστημα «τοποθετείται καρφωμένο» πάνω στο σκάφος (δηλ.

στον αισθητήρα). Κατά μήκος του (ας πούμε x), κάθετα στο μήκος του (δηλ. οριζόντια, έστω y) και κατακόρυφα (πάλι κάθετα στο μήκος του, έστω z). Για παράδειγμα αν σύμφωνα με την παραπάνω αντιστοίχιση των αξόνων έχουμε $g_x=0$, $g_y=-(g\ 3^{1/2})/2$ και $g_z=g/2$ αυτό σημαίνει ότι το μήκος του υποβρυχίου είναι οριζόντιο, γέρνει προς τα αριστερά ή δεξιά κατά 60^0 .

Αν κάτι δεν εξελίσσεται σωστά στην πλεύση ο μικροελεγκτή δεχόμενος τα δεδομένα του αισθητήρα αποφασίζει την άμεση ανάδυση.



Σχήμα 5. ΕπιταχυνσιόμετροADXL345

Σύστημα φωτισμού

Ο φωτισμός μπροστά από το υποβρύχιο δεν παρέχει λειτουργικά κάτι στο υποβρύχιο αλλά έγινε για μελλοντική αξιοποίηση και διδακτικούς λόγους. Για το φωτισμό χρησιμοποιήθηκε ένα LED 3W που τροφοδοτείται από μπαταρία των 9V μέσω ενός κυκλώματος που ρυθμίζει το παρεχόμενο ρεύμα. Το κύκλωμα και το LED υπάρχει στο σχήμα 6. Η παροχή ενέργειας στο LEDελέγχεται από τον μικροελεγκτή μέσω ενός relay (ρελέ) (Odendahl, 2009).

Σχήμα 6. Αριστερά βλέπετε το κύκλωμα οδήγησης του LED των 3W που φαίνεται δεξιά.

Σύστημα εντοπισμού εμποδίων (αισθητήρας υπερήχων)

Βασικό σύστημα για ένα ρομπότ είναι οι αισθητήρες, που του επιτρέπουν μια ελάχιστη «αντίληψη» του περιβάλλοντος και κάνουν εφικτή την αυτονομία. Στο εμπόριο υπάρχει sonar με αρκετό κόστος που δίνει καλή λύση σε τέτοιο πρόβλημα (McArthur, 2013). Στην περίπτωση του υποβρυχίου η ομάδα κατέληξε στην τροποποίηση ενός αισθητήρα υπερήχων που χρησιμοποιείται στους προφυλακτήρες αυτοκινήτων, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί υποβρυχίως. Η παραγωγή υπερήχων βασίζεται στην ταχύτατη ταλάντωση μιας επιφάνειας που τους παράγει. Στο νερό μπορούν να διαδοθούν ως μηχανικά κύματα. Αρκούσε να βρεθεί ένας τρόπος ώστε ανάμεσα στον αισθητήρα και το νερό να παρεμβάλλεται ένα υλικό που θα επέτρεπε την ταλάντωση της πηγής αλλά και τη διάδοση μέσα από αυτό. Από την άλλη δεν θα έπρεπε να επιτρέψει τη διείσδυση του νερού στον αισθητήρα. Από τις δοκιμές που έγιναν με απόλυτο κριτήριο τη μη διείσδυση του νερού (που θα σήμαινε καταστροφή του αισθητήρα) η ομάδα κατέληξε στο ευφάνταστο υλικό: σακούλα σούπερ μάρκετ! Στον κώδικα χρήσης του αισθητήρα έπρεπε να ληφθεί υπόψη ότι στο νερό ο ήχος διαδίδεται με διπλάσια ταχύτητα από ότι στον αέρα. Στο σχήμα 7 βλέπετε τον αισθητήρα που χρησιμοποιήθηκε.

Σχήμα 7. Αισθητήρας υπερήχων

Λογισμικό ελέγχου όλων των παραπάνω συστημάτων

Στη συνέχεια θα δείτε και λογισμικό για το arduino που έγραψαν μαθητές του project. Ο στόχος ήταν να υπάρχει μια δομή, όπου εύκολα να μπορούσαν να προστεθούν διαδικασίες καθώς το υποβρύχιο γινόταν «εξυπνότερο» (Evans, 2011). Επίσης ο κώδικας γράφτηκε τμηματικά ώστε να ελέγχεται μια διαδικασία κάθε φορά. Αφού ελεγχόταν η λειτουργία του τμήματος ήταν έτοιμο



να ενταχθεί στο σύνολο. Στο παράρτημα παρατίθεται ένα μέρος του κώδικα που έκανε ένας μαθητής και περιλαμβάνει τον έλεγχο της απόστασης από εμπόδια, τον έλεγχο του προσανατολισμού του υποβρυχίου και τον έλεγχο των κινητήρων servo. Απουσιάζει ο ηλεκτρονικός έλεγχος του συστήματος βύθισης-ανάδυσης και του κινητήρα προώθησης για λόγους χώρου. Για τον ίδιο λόγο ο κώδικας είναι αντισυμβατικά συνεπτυγμένος χωρίς εξηγήσεις.

Συζήτηση

Σε ένα πρόβλημα τόσων παραμέτρων καμία λύση δεν μπορεί να είναι πραγματικά τελική, γιατί πάντα υπάρχει μια καλύτερη, ειδικά αν το επιτρέπει ο προϋπολογισμός. Αυτή είναι μια διαπίστωση που βιώσανε οι συμμετέχοντες μαθητές κι έτσι κατάλαβαν τη σαφή διαφοροποίηση ενός, στην ουσία, ερευνητικού project από τα συνηθισμένα μαθήματα του σχολικού προγράμματος. Η μορφή αυτή του ερευνητικού project δίνει τη δυνατότητα για ένα διαρκές project, με την έννοια ότι μπορεί να επαναλαμβάνεται κάθε χρόνο. Οι νέοι μαθητές «μαθαίνουν» από τα επιτεύγματα και τις αποτυχίες των προηγούμενων και βελτιώνουν το αποτέλεσμα. Κάθε χρόνο μπορεί να δημιουργείται μια ωριμότερη ομάδα, αφού και η «διδασκαλία» θα είναι ωριμότερη. Εξάλλου ένα τέτοιο project απαιτεί μια ικανή επένδυση χρημάτων που πρέπει να εκμεταλλευτούν και επόμενες φουρνιές μαθητών. Έτσι η επόμενη ομάδα μαθητών θα αναλύσει την υπάρχουσα λειτουργία του συστήματος και θα επιδιώξει λειτουργικές βελτιώσεις. Το κόστος εξυπηρέτησης του project σίγουρα θα είναι μικρότερο στο μέλλον με το βάρος να πέφτει στην

έξυπνη λύση προβλημάτων χωρίς μεγάλες εργασίες μηχανικής φύσης. Αυτό βέβαια μέχρι η τεχνογνωσία που θα συσσωρευτεί απαιτήσει μια από την αρχή διαφορετική προσέγγιση του θέματος.

Επειδή επίσης κάθε επιμέρους θέμα μπορεί να είναι μόνο του ένα project όπως για παράδειγμα η χρήση αισθητήρων, δίνεται η δυνατότητα συνεργασίας σχολείων όπου το κάθε ένα θα αναλαμβάνει μέρος της κατασκευής, ενώ ένα θα έχει το συντονιστικό ρόλο. Η συνεργασία ομάδων αποτελεί από μόνη της μάθημα καλλιέργειας σημαντικών δεξιοτήτων.

Συμπεράσματα

Η δυσκολία ενός θέματος δε θα έπρεπε να αποθαρρύνει κάποιον από το να το αναλάβει γιατί συνήθως είναι τόσο συναρπαστικό ώστε και κάποιοι συνήθως απρόθυμοι μαθητές να δείχνουν ενδιαφέρον. Είναι σημαντικό στην κατανομή εργασιών να λαμβάνονται υπόψη οι δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή, ώστε η δυσκολία που θ΄ αντιμετωπίζει να ξεπερνιέται. Η σύνθεση των ομάδων είναι σημαντική για να μπορεί να υπάρχει συνεργασία. Στο εργαστήριο πρέπει να υπάρχει σημαντικός αριθμός εργαλείων πέρα από τα καθαρά ηλεκτρονικού εργαστηρίου, γιατί αυξάνουν τη δυνατότητα ευελιξίας σε μια DIY («κάντο μόνος σου») κατασκευή (Instructables, 2015). Η πρόσβαση στο διαδίκτυο είναι απαραίτητη για την απευθείας καθοδήγηση των μαθητών στην ανεύρεση πληροφοριών. Οι μαθητές χρειάζονται εκπαίδευση για την αξιολόγηση της ποιότητας των πληροφοριών που βρίσκουν.

Ένα τόσο σύνθετο project όπως αυτό του υποβρυχίου δίνει αφορμές για συζήτηση σε θέματα επιστημονικά τα οποία εξετάζονται από τους μαθητές κυρίως ποιοτικά και με καθοδήγηση μπορούν να εξεταστούν και ποσοτικά. Για παράδειγμα στο μέλλον μετατέθηκε η χρήση ενός laser για τη μέτρηση της απόστασης υποβρυχίως. Αυτό απαιτεί απλά πειράματα για το ποιο είναι το κατάλληλο χρώμα ή πως θα δημιουργήσουμε μια κλίμακα επιστρεφόμενου φωτός για τον υπολογισμό της απόστασης (calibration). Οι μαθητές θα χρειαστεί να χρησιμοποιήσουν απλές γνώσεις οπτικής που περιέχονται σε σχολικά βιβλία τουλάχιστον για το ποιοτικό μέρος του προβλήματος. Έτσι θα δοθεί η ευκαιρία για περισσότερο επιστημονικό πειραματισμό από αυτόν που έγινε μέχρι στιγμής.

Αναφορές

Evans, B.(2011). *ebook: Beginning Arduino Programming*.

Craig, J.(2005). *Introduction to Robotics 3rd Edition*. Pearson Prentice Hall, NJ USA

Gibson, J.(2011). *Model predictive control: An Application to Submarine Automatic Steering and Diving Control*. American Society of Naval Engineers

fromhttp://www.instructables.com 2015

Hutchings, B.(2006). *Principles of enquiry-based learning*. from http://www.ceebl.manchester.ac.uk/resources/papers/

Margolis, M.(2012). *Arduino Cookbook 2nd Edition*. O'Reilly Media, Inc., CA USA

McArthur.D., (2013).*Sonar obstacle detection system for underwater ROVs*. Utah Underwater Robotics

Mergendoller, J.R.,(2009). *PBL STARTER KIT*. Buck Institute For Education, California, USA

MSOE Underwater Robotics (2013).*The systems and design philosophy of bubbles*. Marine Advanced Technology Education.

Odendahl, M., Finn, J., Wenger, A. (2009).*ArduinoPhysical Computing für Bastler, Designer &Geeks*. O'Reilly Verlag, Köln.

Popovich, N., Lele, S., Garimella, N., (2006).*Submarine Depth Control*. Proceedings of the 3rd WSEAS/IASME; Int. Conference on Electroscience& Technology for Naval Engineering, Athens, Greece, July14-15, 2006, pp.1-5.

Warren, J., Adams, J., Molle, H.(2011). *ebook: Arduino Robotics*. Apress.απόhttp://ingr2015.wix.com/intechgr 2015

Παραρτήματα

```
#include <Servo.h>
#include <Wire.h>
#define echoPin 7
#define trigPin 8
#define ACCEL (0x53)
#define TO_READ (6)
Servo brushless; Servo servo1; Servo servo2;
intsafeDistance = 400; intdangerDistance = 200;long duration;
long distance; byte buff[TO_READ]; charstr[512];  int x, y, z; int LED = 13;

voidsetup() {
  Serial.begin (9600);
  pinMode(trigPin, OUTPUT);pinMode(echoPin, INPUT);
  servo1.attach(9); servo2.attach(10);
  pinMode(LED, OUTPUT); brushless.attach(11);
  Wire.begin();writeTo(ACCEL, 0x2D, 0);
  writeTo(ACCEL, 0x2D, 16); writeTo(ACCEL, 0x2D, 8);
}
voidloop() {
  ultrasonic_distance ();
  distance_if ();
  accelerometer_orientation ();
  orientation_if ();
}
voidultrasonic_distance () {
  digitalWrite(trigPin, LOW); delayMicroseconds(2); digitalWrite(trigPin, HIGH);
                                        delayMicroseconds(10); digitalWrite(trigPin, LOW);
  duration = pulseIn(echoPin, HIGH); distance = duration / 58.2;
  Serial.print ("Distance from obstacle is “);
  Serial.print (distance); Serial.print ("cm... “);
}
voiddistance_if () {
  if (distance <= dangerDistance) {
    servo1.write(0); servo2.write(0);digitalWrite(LED, HIGH);
Serial.println ("Obstacle Detected-Reversing");  }
  elseif (distance <safeDistance&& distance >= dangerDistance) {
    servo1.write(0); servo2.write(0);
digitalWrite(LED, HIGH);Serial.println ("Obstacle Detected-Turning");  }
  elseif (distance >= safeDistance) {
    servo1.write(0);  servo2.write(0);
    Serial.println ("No Obstacle Detected... Moving Forward...");  }
}
voidaccelerometer_orientation () { intregAddress = 0x32;
  readFrom(ACCEL, regAddress, TO_READ, buff);
  x = (((int)buff[1]) << 8) | buff[0];
  y = (((int)buff[3]) << 8) | buff[2];
  z = (((int)buff[5]) << 8) | buff[4];
  sprintf(str, "%d %d %d", x, y, z);
  Serial.print(str);
  Serial.write(10);
  delay(15);
}
voidwriteTo(int device, byte address, byteval) {
  Wire.beginTransmission(device); Wire.write(address);
  Wire.write(val); Wire.endTransmission();
}
voidreadFrom(int device, byte address, intnum, byte buff[]) {
```

```
 Wire.beginTransmission(device); Wire.write(address);
 Wire.endTransmission(); Wire.beginTransmission(device);
 Wire.requestFrom(device, num);  inti = 0;
 while (Wire.available()) {
   buff[i] = Wire.read();
   i++;
 } Wire.endTransmission();
}
voidorientation_if () {
 if (y >= 85) {
		servo1.write(0); servo2.write(0);
		Serial.println ("Incorrect Orientation... Rising to the Surface...");
```

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

Η ψυχική ανθεκτικότητα ως παράγοντας της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των παιδιών.

Γώτη Ευθυμία

Σχ. Σύμβουλος ΠΕ60
efigoti@gmail.com

ερίληψη

Η εργασία αυτή διαπραγματεύεται τη σύνθετη και πολυδιάστατη φύση της ψυχικής ανθεκτικότητας, η οποία επηρεάζει τα παιδιά, τους νέους ανθρώπους και τις οικογένειές τους. Ειδικότερα, μελετάται η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με τους παράγοντες και τα πλαίσια - οικογένεια, σχολείο, κοινότητα - που συμβάλλουν στην προώθηση και την ενίσχυσή της. Βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης αναδεικνύεται ότι η ανθεκτικότητα είναι μια δυναμική, αναπτυξιακή και αλληλεπιδραστική διαδικασία, όπου τα ατομικά χαρακτηριστικά και τα προσωπικά αποθέματα λειτουργούν προστατευτικά, αλληλεπιδρούν με συγκεκριμένους εξωτερικούς θετικούς παράγοντες (π.χ. καλή γονεϊκή φροντίδα) και προωθούν την ψυχική ανθεκτικότητα του ατόμου. Τα ευρήματα της μελέτης παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για την εκπαίδευση και τη σχολική πρακτική.

Λέξεις κλειδιά: ψυχική ανθεκτικότητα, οικογένεια, σχολείο, κοινότητα

Εισαγωγή

Η ψυχική ανθεκτικότητα (resilience) -νέα σχετικά έννοια στην επιστήμη της Ψυχολογίας- αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διατηρεί την ψυχική του υγεία και την ψυχολογική του επάρκεια σε δύσκολες και αντίξοες συνθήκες (Masten, 2007; Masten & Coatsworth, 1998; Wright & Masten, 2005). Η ψυχική ανθεκτικότητα δεν περιορίζεται σε ικανότητες διαφυγής στις αντίξοες συνθήκες ούτε ταυτίζεται με κάποια ικανότητα συμμόρφωσης/προσαρμογής του ατόμου στο περιβάλλον. Άλλωστε, η ικανότητα προσαρμογής μπορεί να είναι επιφανειακή και να υποκρύπτει σοβαρότερες ελλείψεις ή αδυναμίες, οι οποίες ενδεχομένως να αναδειχτούν αργότερα, όταν οι αναπτυξιακές ή κοινωνικές απαιτήσεις αλλάξουν ή γίνουν πιο έντονες (Rutter, 2000; Yates, Egeland & Sroufe, 2003).

Από την παραπάνω οριοθέτηση της ψυχικής ανθεκτικότητας δεν φαίνεται να αναγνωρίζεται η “*καταγωγή*” της. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η ψυχική ανθεκτικότητα δεν προσδιορίζεται ως εγγενής και μόνιμη ικανότητα κάποιων ιδιαίτερων ανθρώπων, αλλά υπάρχει ως δυνατότητα για τον κάθε άνθρωπο. Αυτό δεν αποκλείει το γεγονός, ότι το εγγενές δυναμικό συμβάλλει στην εκδήλωση ψυχικών μηχανισμών/αντιδράσεων, οι οποίοι προστατεύουν το άτομο (Luthar & Zelazo, 2000; Yateset al., 2003). Συνεπώς, θεωρείται ότι είναι μια ενεργητική/δυναμική διαδικασία, η οποία εξαρτάται από την αλληλεπίδραση του κοινωνικο-ιστορικού πλαισίου και του ατόμου, και λιγότερο μια εγγενής κατοχή ή απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων (Luthar, 2006; Howard, Dryen & Johnson, 1999). Το ερώτημα ευλόγως που τίθεται είναι: *Υπάρχουν συγκεκριμένοι παράγοντες, οι οποίοι προωθούν την έννοια της ανθεκτικότητας*;

Παράγοντες που σχετίζονται/συνδέονται με την ψυχική ανθεκτικότητα

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδεικνύεται ότι οι αντίξοες ή στρεσογόνες συνθήκες και οι κοινωνικές δυσλειτουργίες, οι επονομαζόμενοι *παράγοντες*

επικινδυνότητας (risk factors), τις οποίες ενδέχεται να αντιμετωπίσουν οι άνθρωποι, διαμορφώνουν μια δυναμική, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην εκδήλωση ψυχοκοινωνικών παρεκκλίσεων (Fraser, 2004; Garbarino & Ganzel, 2000; Werner, 2000). Για παράδειγμα, στα παιδιά σχολικής ηλικίας, οι παράγοντες αυτοί μπορεί να σχετίζονται με τη σημαντική έλλειψη βασικών συναισθηματικών δεξιοτήτων, εξαιτίας εσωτερικών (π.χ. ψυχικά προβλήματα, χαμηλή νοημοσύνη κ.τ.λ.) ή εξωτερικών δυσλειτουργιών (π.χ. κοινωνικά προβλήματα, απώλεια γονέα, υπερβολικές κοινωνικές αντιξοότητες κ.τ.λ.), με αποτέλεσμα τη δυσχερή ενσωμάτωσή τους στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο. Στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των εφήβων, εκτός από τους παράγοντες που αναφέρθηκαν, φαίνεται ότι έχουν ιδιαίτερη σημασία η μετανάστευση και η παλιννόστηση, αφού οι έφηβοι έχουν να αντιμετωπίσουν τόσο τις δυσκολίες που προέρχονται από τη μετακίνηση τους όσο και άλλους σημαντικούς παράγοντες, όπως οι κοινωνικές διακρίσεις, ο ρατσισμός, η οικονομική εκμετάλλευση, η εργασία χωρίς ασφάλιση και γενικά η οικονομική ανέχεια (Luthar, 2006).

Ωστόσο, το γεγονός ότι κάποια παιδιά ή έφηβοι καταφέρνουν να αντιμετωπίσουν θετικά τις δυσκολίες της ζωής τους, αποδεικνύει ότι κάποιοι άλλοι παράγοντες, καθώς και ορισμένες διεργασίες, τους προστατεύουν από τις αρνητικές επιπτώσεις των παραγόντων επικινδυνότητας. Οι παράγοντες αυτοί -ατομικοί και περιβαλλοντικοί- αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο *προστατευτικοί παράγοντες* (protective factors) (Masten & Powell, 2003). Οι ίδιοι παράγοντες λειτουργούν ως σημαντικοί πόροι/πόλοι ανάπτυξης ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Garbarino & Ganzel, 2000) και συνεπώς, ως μηχανισμοί ενδυνάμωσης, προαγωγής και καλλιέργειας της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Παράγοντες καλλιέργειας της ψυχικής ανθεκτικότητας

Βασικοί προστατευτικοί παράγοντες προώθησης της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι: α) *τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού* (συμπεριλαμβάνονται γνωστικές λειτουργίες, θετική αυτοαντίληψη, αισιοδοξία, αυτοέλεγχος κ.λπ.) β) *τα χαρακτηριστικά της οικογένειας* και γ) *οι εξωγενείς παράγοντες* (Werner, 1989; Masten, 2000; Newman, 2002; Schoon & Bynner, 2003).

Ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού

Η πρώτη κατηγορία προστατευτικών παραγόντων αναφέρεται σε *δεξιότητες και σε χαρακτηριστικά του ίδιου του παιδιού*. Πολλά χαρακτηριστικά γνωρίσματα και δεξιότητες του παιδιού που ζει κάτω από αντίξοες συνθήκες, όπως το επίπεδο δραστηριότητας και κοινωνικότητας, η νοημοσύνη, οι δεξιότητες επικοινωνίας (γλώσσα, ανάγνωση), καθώς και ο αυτοέλεγχος (Werner, 1989) θεωρούνται ότι λειτουργούν προστατευτικά για την ψυχολογική του επάρκεια και την ψυχική του υγεία (Garmezy, 1993; Μόττη-Στεφανίδη, 2006).

Σύμφωνα με έρευνες (Benard, 2004; Sameroff, Morisson, Gutmann & Peck, 2003; Werner, 2000; Masten & Powel, 2003) που βασίζονται στην ανάλυση των δυνατών ατομικών σημείων, ιδιαίτερα μεταξύ των νέων που έχουν επιζήσει και προοδεύσει παρά τις δυσκολίες και τις κακουχίες που αντιμετώπισαν, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές με ψυχική ανθεκτικότητα:

- Διαθέτουν ψυχικά και κοινωνικά αποθέματα/πόρους σε σύγκριση με τους αδύναμους συμμαθητές τους (ψυχοκοινωνικές/ διαπροσωπικές δεξιότητες).
- Περιβάλλονται από υποστηρικτικούς γονείς και αποτελεσματικούς ενήλικους στη ζωή τους.
- Διαθέτουν καλή γνωστική ανάπτυξη.

- Έχουν θετική αυτοεκτίμηση.
- Έχουν επαρκή αυτοαντίληψη και εμπιστοσύνη στις προσωπικές ικανότητές τους (αυτοαποτελεσματικότητα)
- Διαθέτουν δεξιότητες αυτορρύθμισης συναισθήματος (έλεγχος παρορμήσεων).
- Χαρακτηρίζονται από θετική αντίληψη της ζωής.
- Παρουσιάζουν διαφορές ως προς την ποιότητα και τις ικανότητες ανάπτυξης δεσμών/συναισθηματικής «*προσκόλλησης*»
- Δημιουργούν σχέσεις με συμμαθητές.

Αντιθέτως, για τα άτομα που είναι ευάλωτα στο στρες, αναφέρετ*αι ότι:*

- *Έχ*ουν περιορισμένα εσωτερικά, οικογενειακά ή άλλα αποθέματα/ πόρους.
- Βιώνουν περισσότερο αρνητικά συναισθήματα.
- Έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Τα άτομα αυτά από τη μια εγκλωβίζονται σε στρεσογόνες καταστάσεις, που τα ίδια δημιουργούν, και από την άλλη αντιδρούν στο στρες και στις προκλήσεις με περιορισμένους και μονοδιάστατους τρόπους.

Χαρακτηριστικά της οικογένειας

Η δεύτερη κατηγορία προστατευτικών παραγόντων αναφέρεται στα *χαρακτηριστικά της οικογένειας των παιδιών* που ζουν κάτω από αντίξοες συνθήκες. Η επιρροή της οικογένειας, οι στοργικοί δεσμοί που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της και η συναισθηματική υποστήριξη σε δύσκολες περιόδους από γονέα, ή αδελφό (Werner, 1989) είναι ιδιαίτερα σημαντικές και δυνατές παράμετροι, οι οποίες δύσκολα υπερνικούνται από άλλες προσωπικές ή περιβαλλοντικές δυνάμεις (Luthar & Zelazo, 2003).

Πρέπει να αναφερθεί ότι οι δυσλειτουργικές οικογένειες και τα ακραία στερητικά κοινωνικά περιβάλλοντα συνιστούν τους πλέον σοβαρούς παράγοντες επικινδυνότητας για την εκδήλωση συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών προβλημάτων κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και της εφηβείας (Fiese & Sameroff, 2000). Παιδιά που ζουν σε στερημένο, διαταραγμένο, ή δυσλειτουργικό οικογενειακό πλαίσιο και βιώνουν δυσχερείς και αντίξοες συναισθηματικές εμπειρίες, καθώς και αρνητικές γονικές πρακτικές στην καθημερινή ζωή με ένα συστηματικό και επαναλαμβανόμενο τρόπο, φαίνεται να αδυνατούν να διαμορφώσουν επαρκή εσωτερικά αποθέματα, ώστε να αντιμετωπίσουν τις κοινωνικές προκλήσεις με έναν επαρκή ή θετικό τρόπο (Garbarino, 1995; Zipper & Simeonsson, 2004). Επίσης, τα παιδιά αυτά υποφέρουν από έντονα συναισθήματα ανασφάλειας και ανεξέλεγκτο άγχος και συχνά υπολείπονται σε στρατηγικές αντιμετώπισης ή κατάλληλους μηχανισμούς άμυνας εσωτερικών ή εξωτερικών εντάσεων/δυσκολιών (Zeanah, Boris, & Larrieu, 1997). Παρ’ όλα αυτά ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών που βιώνουν σε παρόμοια περιβάλλοντα δεν αναπτύσσουν απαραίτητα ψυχοπαθολογικές αντιδράσεις ή παρεκκλίσεις (Dodge, 2000). Η απάντηση προφανώς υποκρύπτεται στις περίπλοκες διαδρομές ανάπτυξης των παιδιών και την πληθώρα των παραγόντων που αλληλεπιδρούν, ενώ κάποιες από τις παραμέτρους (δυναμικό του παιδιού και παρουσία μίας τουλάχιστον πρώιμης θετικής συναισθηματικής αναφοράς) λειτουργούν υποστηρικτικά και θεραπευτικά σε αυτές τις περιπτώσεις (Werner, 2000). Συνεπώς, είναι ανάγκη η οικογένεια να έχει σταθερά όρια, να ζει φυσιολογικές καταστάσεις και να προσφέρει συναισθηματική υποστήριξη στο παιδί.

Θετικοί εξωγενείς παράγοντες

Σύμφωνα με όσα ήδη αναφέρθηκαν, διαφαίνεται πως η παρουσία *θετικών εξωγενών παραγόντων/ενισχύσεων* ή *εξωτερικών συστημάτων υποστήριξης* (π.χ. σχολείο, εκκλησία) είναι απαραίτητα για την ανάπτυξη του ατόμου (Werner, 1989). Είναι γεγονός ότι η ισχυρή κοινωνική υποστήριξη και τα κοινωνικά δίκτυα αποτελούν σημαντικό παράγοντα προώθησης της ψυχικής ανθεκτικότητας (Newman, 2002). Η ύπαρξη, για παράδειγμα μιας σταθερής σχέσης με ένα περιποιητικό/προστατευτικό και συναισθηματικά σταθερό ενήλικα φαίνεται να αντισταθμίζει τις δυσχερείς επιδράσεις αγχογόνων και αρνητικών εμπειριών. Η στήριξη των συμμαθητών και οι φιλίες στην πρώιμη παιδική ηλικία φαίνεται, επίσης, να αντισταθμίζουν τις επιπτώσεις της δυσχερούς γονεϊκής φροντίδας. Αυτό, βέβαια, παραπέμπει και στις ικανότητες του παιδιού να αναπτύσσει και να διατηρεί επαρκείς διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους του.

Όσον αφορά τους πόρους σε επίπεδο κοινότητας, για την ενίσχυση του εγγενούς δυναμικού του παιδιού και την ικανότητα ψυχοκοινωνικής εξέλιξης είναι σημαντικά τα παρακάτω:

- Το επαρκές εκπαιδευτικό σύστημα/σχολικό πλαίσιο που προάγει τις εγγενείς δεξιότητες των παιδιών σε όλα τα επίπεδα (σχολεία που διαθέτουν πολιτικές ενσωμάτωσης για παιδιά με ήπια προβλήματα).
- Η ποιότητα της κοινωνικής δομής /οργάνωσης.
- Η ποιότητα της γειτονιάς και του εγγύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος (χωρίς εγκληματικότητα, παρουσία ενηλίκων και συνομηλίκων).
- Η ποιότητα των κοινωνικών υπηρεσιών υγείας.

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω παράγοντες, είναι ενδεχόμενο τα παιδιά που ζουν σε πολύ υποβαθμισμένα κοινωνικά περιβάλλοντα να κινδυνεύουν από ένα αρνητικό κοινωνικό σύστημα αξιών και συνήθως να φοιτούν σε σχολικές μονάδες που δεν δρουν ενισχυτικά ή προστατευτικά για τα οποιαδήποτε προβλήματα ή δυσκολίες (Coll & Garrido, 2000; Zipper & Simeonsson, 2004; Wyman, 2003). Ωστόσο, το σχολείο πρέπει να στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των μαθητών, να διευκολύνει τη μάθηση, να προάγει την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μελών της και να αναδεικνύει *την εκπαιδευτική ανθεκτικότητα ως την υψηλότερη πιθανότητα επιτυχίας στο σχολείο και στην υπόλοιπη ζωή* (Wang, Haertel & Walberg, 1994: 46). Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στην παραδοχή, ότι όλοι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επωφεληθούν από την εκπαίδευση και ότι όλα τα σχολεία, ανεξαρτήτως κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών, μπορούν να είναι αποτελεσματικά προσαρμόζοντας τους στόχους και τη λειτουργία τους στις ανάγκες των μαθητών (Rutter & Maughan, 2002).

Τις τελευταίες δεκαετίες, η προώθηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών έχει καταγραφεί ως ιδιαιτέρως σημαντική, καθώς παρατηρείται σημαντική αύξηση των προβλημάτων που εμφανίζονται ακόμη και σε σχολεία αναπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών (Achenbach, Rescorla & Ivanova, 2005; Χατζηχρήστου 2004). Η κατάσταση αυτή παραπέμπει όχι απλώς στην έννοια της *κοινότητας* στο σχολικό πλαίσιο αλλά σε «*ψυχικά ανθεκτικές κοινότητες*» όπου τα μέλη της νοιάζονται και στηρίζουν το ένα το άλλο, έχουν ουσιαστική και ενεργό συμμετοχή στην κοινότητα, ταυτίζονται με την ομάδα, αισθάνονται ότι ανήκουν σε αυτή (Battistich, Solomon, Watson, & Schaps,1997) και εν τέλει αναπτύσσονται και προσαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον (Henderson & Milstein, 2008; Doll, Zucker & Brehm, 2009). Με βάση αυτή την προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί δεν στοχεύουν απλώς στη μόρφωση των μαθητών αλλά και στη δημιουργία μιας ποιοτικής επικοινωνίας με τους μαθητές τους.

Τέλος, μια διάσταση που αφορά στη εκπαιδευτική ψυχική ανθεκτικότητα και αξίζει να αναφερθεί είναι η ανθεκτικότητα των δασκάλων, οι οποίοι λειτουργούν ως προστατευτικοί ενήλικες στις ζωές των παιδιών (Masten, 2008). Οι θετικές σχέσεις

μεταξύ παιδιών και δασκάλων και η ενίσχυση των δεσμών μεταξύ των μαθητών, εντός και εκτός τάξης, είναι ευεργετική για την ψυχική υγεία όλων των εμπλεκόμενων στο σχολικό σύστημα (Befring, 1999; Elksnin & Elksnin, 2003). Είναι σαφές ότι απαιτείται εκπαιδευμένο προσωπικό, αλλαγή της φιλοσοφίας των σχολείων από κέντρα απλής μάθησης σε χώρους υποδοχής και ενίσχυσης της ψυχικής ευεξίας και της δημιουργικής σκέψης όλων των παιδιών, της καλλιέργειας των εγγενών και επίκτητων χαρισμάτων τους, καθώς και της ευρύτερης ψυχοκοινωνικής εκπαίδευσης

Συμπερασματικά, αυτό που είναι σημαντικό για την προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι οι θετικοί εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες στη ζωή ενός ατόμου, οι οποίοι μπορούν να το θωρακίσουν και να το προστατεύσουν από τις αρνητικές επιπτώσεις των στρεσογόνων καταστάσεων.

Για να προσεγγίσουμε αναλυτικότερα την προώθηση της ανθεκτικότητας, θεωρούμε χρήσιμο να αναφέρουμε στρατηγικές καλλιέργειάς της, όπως προτείνονται από τη βιβλιογραφία.

Στρατηγικές προώθησης της ψυχικής ανθεκτικότητας

Ο Tony Newman (2004) προτείνει τις παρακάτω αποτελεσματικές στρατηγικές προώθησης της ανθεκτικότητας και τις διαχωρίζει ανάλογα με την περίοδο ανάπτυξης του παιδιού. Έτσι για τα *πρώτα χρόνια της ζωής του* (προγεννητική έως 4 ετών) αναφέρει ότι είναι σημαντική η επαρκής διατροφή της μητέρας κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης, καθώς και η αποφυγή του καπνίσματος. Συστήνει τη μέτρια κατανάλωση του αλκοόλ από τη μητέρα, και εκτός από την καλή πρόσβαση στην προγεννητική φροντίδα, δίνει μεγάλη σημασία στην κοινωνική υποστήριξη της μητέρας (πχ. ως παράγοντας προστασίας και από την επιλόχεια κατάθλιψη). Κατά τη διάρκεια της *βρεφικής και προσχολικής ηλικίας* είναι σημαντικό το επαρκές εισόδημα των γονέων, η κοινωνική υποστήριξη της μητέρας, η καλής ποιότητας στέγαση και εκπαίδευση των γονέων, οι ασφαλείς χώροι παιχνιδιού και η παροχή εκπαιδευτικού υλικού.

Στις αποτελεσματικές στρατηγικές για τη *μέση παιδική ηλικία* (5 έως 13 ετών) προτείνονται οι θετικές εμπειρίες στο σχολείο, οι καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους και τους δασκάλους, η δυνατότητα να διατηρήσουν ή να αναπτύξουν προσκολλήσεις με το γονέα ή άλλο μέλος της οικογένειας και η διατήρηση οικογενειακών συνηθειών και τελετουργιών.

Τέλος, ως αποτελεσματικές στρατηγικές για την *εφηβεία και την πρώιμη ενήλικη ζωή* (13 έως 19 ετών) προτείνονται οι θετικές σχολικές εμπειρίες, η συμμετοχή του εφήβου σε μια σειρά από εξωσχολικές δραστηριότητες, τα ισχυρά κοινωνικά δίκτυα υποστήριξης και η υποστήριξή του από το γονέα ή από κάποιο άλλο πρόσωπο, έστω και εκτός της οικογένειας.

Θα ήταν ελλιπής η παρουσίαση του ζητήματος της ψυχικής ανθεκτικότητας εάν δεν αναφερθούμε ιδιαιτέρως στις σχολικές δομές οι οποίες μπορούν να υποστηρίξουν το παιδί.

Δομές ενδυνάμωσης της ψυχικής ανθεκτικότητας

Σύμφωνα με έρευνες, ένας αξιοσημείωτος αριθμός παιδιών σχολικής ηλικίας με διάφορες ψυχοκοινωνικές και συμπεριφορικές δυσλειτουργίες, χρειάζεται εντατική υποστήριξη και τίθεται σοβαρά για αυτά το ζήτημα της εκπαιδευτικής και σχολικής ενσωμάτωσης (McCevoy & Welker, 2000). Οι τάξεις και τα σχολεία μπορούν να αποτελέσουν «*ψυχικά ανθεκτικές κοινότητες*» και να συμβάλλουν στη διευκόλυνση της

σχολικής τους προσαρμογής (Doll, Zucker, & Brehm, 2009; Hatzichristou, Lykitsakou, Lampropoulou, & Dimitropoulou, 2010; Henderson & Milstein, 2008; Χατζηχρήστου, Δημητροπούλου, Λυκιτσάκου, & Λαμπροπούλου, 2009).

Οι Doll, Zucker και Brehm (2009) έχουν αναπτύξει ένα θεωρητικό μοντέλο για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας της σχολικής τάξης. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, *οι τάξεις με ψυχική ανθεκτικότητα* έχουν τα εξής χαρακτηριστικά: α. ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, β. ακαδημαϊκό αυτοπροσδιορισμό, γ. αυτοέλεγχο συμπεριφοράς, δ. θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, ε. θετικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών και στ. αποτελεσματική, στενή συνεργασία σχολείου - οικογένειας. Στην εφαρμογή του μοντέλου οι Doll et al. (2009) προτείνουν αρχικά τη δημιουργία των «χαρτών της τάξης», με στοιχεία και περιγραφές των μαθητών για την τάξη τους. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στην τάξη τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, ακολουθεί συζήτηση αφενός για τις ελλείψεις που παρατηρούνται, αφετέρου για τους τρόπους αντιμετώπισής τους. Με τον τρόπο αυτό, η βελτίωση του οικοσυστήματος της τάξης γίνεται υπόθεση όλων των μελών της.

Όσον αφορά τη *σχολική μονάδα,* οι Henderson & Milstein (2008) έχουν περιγράψει τους παρακάτω έξι βασικούς παράγοντες που συνθέτουν τον *τροχό της ψυχικής ανθεκτικότητας*: α. ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων, β. δημιουργία σαφών και ξεκάθαρων ορίων, γ. εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, παροχή στήριξης και φροντίδας, ε. ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και σαφής έκφρασή τους και στ. παροχή ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Οι τρεις πρώτοι τομείς στοχεύουν στη μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας, ενώ οι τρεις τελευταίοι στην ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα στη σχολική μονάδα.

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύσσουν και να εφαρμόζουν προγράμματα σχολικής ένταξης και πρόληψης των διαταραχών (μαθησιακών και ψυχοκοινωνικών) με στόχο την ένταξη των παιδιών σε κοινωνικό επίπεδο αλλά και την ανάπτυξη του υπάρχοντος ψυχικού δυναμικού τους (συναισθηματική νοημοσύνη, δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων, αυτογνωσία, αυτοέκφραση, έλεγχος των παρορμήσεων και της επιθετικότητας κ.λπ.).

Οι εστιασμένες στην ψυχική ανθεκτικότητα παρεμβάσεις υιοθετούν, συνήθως, μία ολιστική ενδυναμωτική (resilient) οπτική (Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, & Haynes, 1997; Webster-Stratton, 1999) και ενδιαφέρονται να μειώσουν τους παράγοντες επικινδυνότητας του πλαισίου, καθώς επίσης, και αυτούς που προέρχονται από το ίδιο το παιδί. Επιπλέον, μαθησιακά προγράμματα και προγράμματα ενίσχυσης των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές με ήπιες δυσκολίες να ξαναβρούν ένα ρόλο και μία θέση μέσα στην τάξη, να ξαναβρούν την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και, κυρίως, να επενδύσουν στο σχολείο και στις σχέσεις μέσα σε αυτό, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που συναντούν (Κουρκούτας, 2007). Τα προγράμματα αγωγής υγείας που αναπτύχθηκαν και εφαρμόζονται την τελευταία δεκαετία στα ελληνικά σχολεία, αφορούν όλα τα παιδιά και έχουν ένα γενικό προληπτικό χαρακτήρα.

Στο ελληνικό σχολικό σύστημα οι υποστηρικτικές δομές περιορίζονται κυρίως στα Τμήματα Ένταξης (Τ.Ε.), και στο πρόγραμμα εξειδικευμένης υποστήριξης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (παράλληλη στήριξη) κ.λπ. εφόσον τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) λειτουργούν κυρίως ως διαγνωστικά κέντρα. Για παιδιά που αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες δεν υπάρχουν οι κατάλληλες συμβουλευτικές/εξειδικευμένες υποδομές, οι οποίες σε συνδυασμό με τη δουλειά των ειδικών παιδαγωγών και των δασκάλων της τάξης θα μπορούσαν να προσφέρουν στο παιδί και στην οικογένεια ουσιαστική

υποστήριξη. Τέλος, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούν κάποιες άλλες υποστηρικτικές δομές όπως οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων, τα Κέντρα Πρόληψης, ΕΔΕΑΥ), καθώς και τα προγράμματα που εφαρμόζονται στα ελληνικά σχολεία σε συνεργασία με διάφορα πανεπιστήμια. Τέτοιας μορφής προγράμματα είναι τα προγράμματα μουσουλμανοπαίδων και αλλοδαπών μαθητών, τα οποία εκτός από μαθήματα γλώσσας περιλαμβάνουν δραστηριότητες ψυχοκοινωνικής υποστήριξης και συμβουλευτικής. Αυτό όμως που έχει διαπιστωθεί από τη λειτουργία των ανωτέρω δράσεων είναι η αποσπασματικότητα και η έλλειψη διασύνδεσή τους.

Είναι προφανές ότι οι σχολικές πρακτικές δεν ευνοούν και κάποιες φορές αδυνατούν από μόνες τους να ενισχύσουν τα παιδιά που είναι ευάλωτα, σε μαθησιακό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο. Η οικογένεια ίσως είναι η πιο κατάλληλη για να αντιμετωπίσει τα προβλήματα (ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές δυσκολίες) των παιδιών (Kazdin, 2000). Μέσα από τη δημιουργία ενός σταθερού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος για το παιδί, με τη συνεργασία όλων αυτών που εμπλέκονται στην ανάπτυξή του (γονείς-παιδί-δάσκαλοι) μπορεί να επιτευχθεί μια «*συναισθηματική συμμαχία εργασίας*», η οποία θα συμβάλλει (Rhodes & Lowe, 2008) στη στήριξη του παιδιού, στην αυτονομία του, στην προώθηση της επικοινωνίας και σχέσης γονέα-παιδιού και παιδιού-σχολείου, στην ένταξή του στην τάξη και στις ομάδες συνομηλίκων, στην προαγωγή των διαπροσωπικών ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και στην ενίσχυση της κοινωνικής του ταυτότητας μέσα από την αναγνώριση των δεξιοτήτων του αλλά και την αποδοχή των ελλειμμάτων/δυσκολιών του.

Συμπεράσματα

Από τη βιβλιογραφική αναδίφηση αναδείχθηκε ότι η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται στην ικανότητα θετικής προσαρμογής του ατόμου σε δύσκολες συνθήκες και στη διαδικασία της αποτελεσματικής αντιμετώπισής τους. Επιπροσθέτως, αναδείχθηκε ότι είναι μια δυναμική διαδικασία όπου τα ατομικά χαρακτηριστικά και τα προσωπικά αποθέματα μπορούν να λειτουργούν προστατευτικά, να αλληλεπιδρούν με συγκεκριμένους εξωτερικούς θετικούς παράγοντες (π.χ. καλή γονεϊκή φροντίδα) και να συμβάλλουν στην ενδυνάμωση και στην προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας του ατόμου. Συνεπώς, αναφερόμαστε στην αποτελεσματική διαχείριση στο πλαίσιο της οικογένειας και των διαπροσωπικών και εργασιακών σχέσεων, όλων εκείνων των δυσχερειών, των εμποδίων, των ματαιώσεων και γενικά των αρνητικών συναισθημάτων που εντείνονται σε περιόδους κρίσης.

Ο Βρετανός παιδοψυχίατρος Michael Rutter (2000) μας υπενθυμίζει ότι αν θέλουμε να βοηθήσουμε τα παιδιά και τους νέους, όταν υπάρχουν αλλαγές στην πορεία της ζωής τους, θα πρέπει να επικεντρωθούμε στις προστατευτικές διαδικασίες. Αυτό σημαίνει ελαχιστοποίηση των επιπτώσεων των κινδύνων και προαγωγή της αυτοεκτίμησης και αυτο-αποτελεσματικότητας των παιδιών. Τα ψυχικά ανθεκτικά παιδιά δεν έχουν κάποιες μοναδικές, μαγικές ικανότητες ή χαρακτηριστικά που τα προστατεύουν από τις αρνητικές επιπτώσεις των στρεσογόνων παραγόντων (Masten, 2001) και δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι δύσκολες καταστάσεις δεν τους δημιουργούν άγχος ή ότι δεν νιώθουν φόβο, απογοήτευση, θυμό κ.λπ.. Αντιθέτως, παρά τον πόνο και τη δυσκολία τα παιδιά αυτά εκμεταλλεύονται τις προσωπικές τους ικανότητες και τις δυνατότητες που τους παρέχει το περιβάλλον, ώστε να αποκρούσουν, να αντέξουν και να ξεπεράσουν την απειλή που προέρχεται από τον παράγοντα επικινδυνότητας. Συνεπώς, η ψυχική ανθεκτικότητα αναπτύσσεται με βάση τις ατομικές δυνάμεις και τις ικανότητες, καθώς και τους δεσμούς και τη στήριξη από την οικογένεια, τους φίλους και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Εν κατακλείδι, στις δύσκολες ημέρες στις οποίες διάγουμε, η προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας -κατά την άποψή μου- είναι επιτακτική και ζωτικής σημασίας. Σαφώς πρέπει να είμαστε προετοιμασμένοι για τις δυσκολίες, αλλά είναι διαφορετικό από το να περνάμε τον χρόνο μας ανησυχώντας μήπως προκύψουν. Είναι σημαντικό να διατηρούμε μια αισιόδοξη στάση απέναντι στη ζωή και να μην ανησυχούμε για αυτά που ενδεχομένως μας συμβούν, αλλά και να δρούμε, να προετοιμαζόμαστε και να προφυλασσόμαστε ψυχικά με τον κατάλληλο τρόπο.

Αναφορές

Achenbach, T. M., Rescorla, L. A., & Ivanova, M. Y. (2005). International crosscultural consistencies and variations in child and adolescent psychopathology. In C. L. Frisby, & C. R. Reynolds (Eds.), *Comprehensive handbook of multicultural school psychology* (pp. 674-709). Hoboken, NJ: Wiley.

Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, *32*, 137-151.

Befring, E. (1999). The Enrichment Perspective: A Special Educational Approach to an Inclusive School. *Remedial and Special Education*, *18*, 182-7.

Benard, B. (2004). *Resiliency. What we have learned*. San Francisco: West Ed.

Coll, G. C., & Garrido, M. (2000). Minorities in the USA: Sociocultural context for mental health and developmental psychopathology. In A. J. Sameroff, M. Lewis, & S. M. Miller (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology*. 2th edition. (pp. 177-196). New York: Klewer Academic /Plenum Publishers.

Dodge, K. A. (2000). Conduct disorders. In A. J. Sameroff, M. Lewis, & S. M. Miller (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology*. 2th edition. (pp. 447-463). New York: Klewer Academic/Plenum Publishers.

Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα Επιστημονική* Επιμέλεια: Χ. Χατζηχρήστου Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Elias, M. J., Zins, J. E, Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., & Haynes, N. M. (1997). *Promoting social and emotional learning*. Alexandria: ASCD.

Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (2003). Fostering social-emotional learning in the classroom. *Education*, *124* (1), 43-38.

Evans R., Pinnock K., Beirens H., & Edwards A. (2006). *Developing Preventative Practices: The Experiences of Children, Young People and their Families in the Children's Fund*. London: DFES.

Evans, R., & Pinnock, K. (2007) 'Promoting Resilience and Protective Factors in the Children's Fund: Supporting children's and young people's pathways towards social inclusion', *Journal of Children and Poverty*, *13*(1), 21-36.

Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (2003). Resilience to childhood adversity: results of a 21-year study. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 130-155). Cambridge, UK: Cambridge.

Fiese, B. H., & Sameroff, A. J. (1989). Family context in pediatric psychology: A Fostering positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein, & R.B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 17-37). New York: Springer.

Fraser, M. W. (2004). The Ecology of Childhood: A Multisystemic Perspective. In M.W. Fraser (Ed.), *Risk and Resilience in Childhood. An Ecological perspective* (pp.1-12). Washington, DC: NAWS Press.

Garbarino, J., & Ganzel, B. (2000). The human ecology of early risk. In J.P. Shonkoff, & S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Intervention* (pp. 76-93). Cambridge: Cambridge University Press.

Garbarino, J. (1995). *Raising Children in a Socially Toxic Environment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Garmezy, N. (1985). Stress-resistant children. The search for protective factors. In J. E. Stevenson (Ed.), *Recent research in developmental psychopathology* (pp. 213-233). Oxford: Pergamon.

Garmezy, N. (1993). Children in poverty: Resiliency despite risk. *Psychiatry*, 56(1), 127-136.

Hatzichristou, C., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A., & Dimitropoulou, P. (2010). Promoting the well-being of school communities: A systemic approach. In B. Doll, W. Phohl, & J. Yoon (Eds.), *Handbook of Prevention Science* (pp.255-274). New York: Routledge.

Henderson, N., & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Επιστημονική επιμέλεια έκδοσης: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Β. Βασσαρά. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Howard, S., Dryden, J., & Johnson, B. (1999). Childhood resilience: review and critique of the literature, *Oxford Review of Education*, *25* (3), 307-323.

Kazdin, A. E. (2000). *Psychotherapy for Children and Adolescents: Directions for Research and Practice*. New York: Oxford University Press

Loeber, R., & Hay, D. F. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, *48*, 371-410.

Luthar, S. & Zelazo, L. B. (2000). Research on resilience: An integrative review. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 510-550). New York: Cambridge University Press.

Luthar, S. S. (2006). Resilinece in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (pp. 740-795). New York: Wiley.

Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, *56*, 227-238.

Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, *19*, 921-930.

Masten, A. S., & Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice: Contributions from Project Competence. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1-25). New York: Cambridge.

Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, *53* (2), 205-220.

Masten, A. S. (2008). Promoting Competence and Resilience in the School Context. *Professional School Councelling*, *12* (2), 76-84.

Mcevoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial Behavior, Academic Failure, and School Climate: A Critical Review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *8*, 130-140.

Newman, T. (2002). *Promoting resilience: A rrcicir of effective strategies for child care service?* Exeter, United Kingdom: Center for Evidence Based Social Sciences.

Newman, T. (2004). *What works in building resilience*? Retrieved April 5, 2015, from http://www.barnardos.org.uk/what_works_in_building_resilience_-_summary_1_.pdf,

Reyes, J. A., & Elias, M. J. (2011). Fostering social-emotional resilience among Latino youth. *Psychology in the Schools*, *48*(7), 723-737.

Rhodes, J. & Lowe S. R. (2008). Youth Mentoring and Resilience: Implications for Practice .*Child Care in Practice,* 14(1): 9-17

Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Intervention* (pp. 651-682). Cambridge: Cambridge University Press.

Rutter, M., & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings, 1979-2002. *Journal of School Psychology, 40*, 451-475.

Sameroff, J. A., Morisson, L., Gutmann, L. M., & Peck, S. C. (2003). Adaptation among youth facing multiple risks: perspectives research findings. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 364-391). Cambridge, UK: Cambridge.

Schoon, I., & Bynner, J. (2003). Risk and resilience in the life course: Implications for interventions and social policies. *Journal of Youth Studies,* 6 (1): 21-31.

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. In M. C. Wang, & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 45-72). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Webster-Stratton, C. (1999). *How to Promote Children's Social and Emotional Competence*. London: P. Chapman.

Werner, E. E. (1989). High-Risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal Orthopsychiatry*, *59* (1), 72-81.

Werner, E. E. (1996). Vulnerable but invicible: High risk children from birth to adulthood, *European Child & Adolescent Psychiatry*, *5*, 47-51.

Werner, E. E. (2000). Protective factors and individual resilience. In J. P., Shonkoff, & S. J., Meisels (Eds.), *Handbook of Early Intervention*, (pp. 115-132). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Wright, M. O., & Masten, A. S. (2005). Resilience processes in development: Fostering positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R.B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 17-37). New York: Springer.

Wyman, P. A. (2003). Emerging perspectives on context-specificity of children's adaptation and resilience: Evidence from a decade of research with urban children in adversity. In J. P. Shonkoff, & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Intervention* (pp. 293-317). Cambridge: Cambridge University Press.

Yates, T. M., Egeland, B., & Sroufe, A. (2003). Rethinking Resilience: A developmental process perspective. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 243-266). Cambridge, UK: Cambridge.

Zeanah, CH., Boris, N., & Larrieu, J. (1997). Infant development and developmental risk: a review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36*, 165–178.

Zipper, I. N., & Simeonsson, R. J. (2004). Developmental vulnerability in young children with disabilities. In M. W. Fraser (Ed.), *Risk and Resilience in Childhood. An Ecological perspective*, (pp.161-182). Washington, DC: NAWS Press.

Κουρκούτας, Η. (2001). *Η Ψυχολογία του εφήβου. Θεωρητικά ζητήματα και κλινικές περιπτώσεις.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουρκούτας, Η. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2006). Το φαινόμενο της ψυχικής ανθεκτικότητας κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του παιδιού και του εφήβου: Σύντομη ανασκόπηση. *Παιδί και Έφηβος: Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, *8*(1), 9-22.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Α., Λυκιτσάκου, Κ., & Λαμπροπούλου, Α. (2009). Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος. *Ψυχολογία, Ειδικό τεύχος: Σύγχρονα θέματα Σχολικής Ψυχολογίας, 16*(3), 381-401.

Η αξιοποίηση του λαϊκού παραμυθιού για ενίσχυση της γνωστικής επάρκειας και ενδυνάμωσηςτης παιδικής ψυχολογίας. Μια παρέμβαση με παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας.

Αλεξίου Στέλλα
Υποψήφια Διδάκτωρ Νεοελληνικής Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Κύπρου
stellaalexiou5@cytanet.com.cy

«Το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι είναι μια πάρα πολύ σοβαρή υπόθεση, τη σοβαρότητα της οποίας εντούτοις πολύ λίγοι, ακόμη και τώρα, έχουν αντιληφθεί. Σοβαρή υπόθεση από την άποψη της παράδοσης, της επιστήμης, της τέχνης, της ζωής.»
Μ. Γ. Μερακλής.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, πρόκειται να αναπτύξω τον τρόπο με τον οποίο η αξιοποίηση του λαϊκού παραμυθιού μπορεί να ενισχύσει τη γνωστική επάρκεια των παιδιών της πρώτης σχολικής ηλικίας και την ενδυνάμωση της ψυχολογίας τους. Επέλεξα το παραμύθι *«Οι δώδεκα μήνες»* (παραμύθι της Στερεάς Ελλάδος) γιατί το περιεχόμενο του μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά στο να διακρίνουν ζεύγη ηθικών αξιών (ηθικό – ανήθικο, τιμωρία – επιβράβευση) και αφετέρου να και να περιγράψουν τα συναισθήματά τους. Επιπροσθέτως, η ενίσχυση της γνωστικής επάρκειας μπορεί να επιτευχθεί μέσα από το ηθικό δίδαγμα που προσφέρει το συγκεκριμένο παραμύθι αφού σκιαγραφείται το σχήμα«*καλού – κακού*» μέσα από το αγαπημένο πρόσωπο της γιαγιάς. Η παρέμβαση διεξήχθη τον Μάρτιο του 2015 στο 7^{Ο} Δημοτικό Σχολείο Χαϊδαρίου και συμμετείχαν 36 παιδιά. Τα κυριότερα αποτελέσματα απέδειξαν πως το παραμύθι ασκεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον στα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας και μπορεί να ενισχύσει μεθοδικά, τη γνωστική τους επάρκεια και την ψυχολογία τους.

Λέξεις κλειδιά: παραμύθι, αφήγηση, παρέμβαση.

Εισαγωγή

Όπως έχει επισημανθεί από τον Μ. Γ. Μερακλή (1993) το παραμύθι είναι το αρχαιότερο είδος αφήγησης που ασκεί τη μεγαλύτερη έλξη στα παιδιά. Αποτελεί ένα σπουδαίο μέσο αυτογνωσίας, ένα μαγικό καθρέφτη για το παιδί – ακροατή ή και αναγνώστη γιατί μπορεί να αναγνωρίσει βαθιές και ουσιαστικές πτυχές του εαυτού του (Rudman&Pearce στο Johnston, Breuning, Garrity&Baris, 1997·Hohr, 2000· Αναγνωστοπούλου, 2002a·Τσιλιμένη, 2011) και αποτελεί το μέσο το οποίο αναπτύσσει την προσωπικότητα του παιδιού καθώς ασκεί βαθιά επίδραση στην καλλιέργεια του πνεύματος ενώ παράλληλα προσφέρει ποικίλα ψυχαγωγικά οφέλη (Ντούλια, 2010·Τσιλιμένη, 2011).
Κατά τον Piaget, αποτελεί το γραπτό κείμενο το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί παραγωγικά για τον απλούστατο λόγο ότι ο τρόπος εξέλιξης των γεγονότων του, ταιριάζει με τον τρόπο που σκέφτεται και βιώνει τον κόσμο ένα παιδί (Zipes, 1983 στο Walker, 2010). Παρόλο που τα παραμύθια σε αρκετές περιπτώσεις προτείνουν λύσεις μέσα από τα ηθικά τους διδάγματα εν τούτοις ποτέ δεν τις κατονομάζουν και δεν τις επιβάλουν. Αφήνουν ελεύθερο το παιδί να επιλέξει αν θα εφαρμόσει ή όχι την προτεινόμενη ηθική λύση την οποία δεν θα μπορούσε να σκεφτεί γιατί δεν διαθέτει την απαιτούμενη εμπειρία (Hill, 1992·Κιτσατάς, 1993·Zipes, 1994·Μπετελχάιμ. 1995·Dieckmann, 1997).
Σ' αυτήν ακριβώς την ελευθερία της επιλογής έγκειται και η θεραπευτική αξία του παραμυθιού όπου το παιδί-ασθενής βρίσκει τη δική του λύση, γιατί μπορεί να σκεφτεί τί

υπαινίσσεται η ιστορία την οποία ακούει ή διαβάζει εφαρμόζοντάς την στις δικές του εσωτερικές συγκρούσεις (Μπετελχάιμ, 1995). Η καλλιτεχνική δημιουργία για παράδειγμα και η αισθητική αγωγή που προσφέρει είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα μιας τέτοιας εφαρμογής. Αυτό συμβαίνει γιατί τα παιδιά επεξεργάζονται τα παραμύθια με βάση τη δική τους φαντασία, σκέψεις και εικόνες (Sartre, 1984 στο Αναγνωστοπούλου, 2002).

Τα οφέλη από τη διδασκαλία του παραμυθιού περιέχονται στην ομπρέλα του κοινωνικοποιητικού, επικοινωνιακού και ψυχοκινητικού του σκοπού και εάν η αφήγηση και διδασκαλία του πραγματοποιείται με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο, μπορεί να βοηθήσει στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, τη γραπτή έκφραση, την καλλιέργεια κριτικής δημιουργικής σκέψης και στην εξάσκηση λογικομαθηματικών δεξιοτήτων (Ντούλια, 2010·Τάφα, 2001).

Τα ηθικά παραδείγματα τα οποία απορρέουν από την διδακτική αξιοποίηση του μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτές με ποικίλους τρόπους. Για παράδειγμα τα παραμύθια, μπορούν να διαβαστούν δυνατά σε όλη την τάξη και κατόπιν να συνοδεύονται από μια μεγάλη ομαδική συζήτηση στην οποία εφαρμόζεται ένα ηθικό μοντέλο λήψης αποφάσεων (Henderson&Malone, 2012).

Φυσικά πρέπει να σημειώσουμε ότι υπάρχει και η αρνητική άποψη για τα παραμύθια και αρκετοί τα χαρακτηρίζουν αντιπαιδαγωγικά γιατί η πλοκή τους συνδέεται με την πανουργία, την εκδίκηση, το δόλο και τον φόνο. Επιπροσθέτως, οι επικριτές του αναρωτιούνται πώς είναι δυνατό το παιδί να μάθει να αντιμετωπίζει θετικά τη ζωή και να δίνει λύσεις στα προβλήματά του μέσα από τα παραμύθια που προτείνουνλύσεις με μαγικά ξόρκια και διάφορων ειδών πανουργίες(Μαλαφάντης, 2006). Για αυτό το λόγο και η επιλογή του παραμυθιού δεν είναι εύκολη διαδικασία γιατί κάποια παραμύθια όπως σημειώνει ο Μπετελχαίμ (1995) κρίνονται ακατάλληλα. Ο ίδιος κρίνει ακατάλληλο για παράδειγμα το παραμύθι του Andersen «*Το ασχημόπαπο*», αναπτύσσοντας την άποψη ότι το παιδί ακούγοντας την ιστορία υπάρχει πιθανότητα να πιστέψει και να νιώσει ότι είναι διαφορετικό (Μπετελχαίμ,1995).

Μέθοδος

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο 7ο Δημοτικό Σχολείο Χαϊδαρίου τον Μάρτιο του 2015. Κύριο ερευνητικό εργαλείο ήταν η παρέμβαση με μια ομάδα παιδιών ηλικίας 8 - 9 ετών. Μέσω της διαλογικής μεθόδου και διδασκαλίας του παραμυθιού «*Οι δώδεκα μήνες*», λαϊκό παραμύθι της Στερεάς Ελλάδος, πάρθηκαν αποτελέσματα τα οποία παρουσίασαν την άποψη των παιδιών πριν την παρέμβαση και μετά από την παρέμβαση. Για το σκοπό αυτό προγραμμάτισα το σχέδιο μαθήματος (Παράρτημα) το οποίο θα ανταποκρινόταν στον σκοπό και στο στόχο μου και θα λειτουργούσε μέσα στο καθορισμένο χρονοδιάγραμμα (45 λεπτά).Για σκοπούς αξιοπιστίας τηρήθηκε η ανωνυμία τόσων των συμμετεχόντων παιδιών καθώς και ο κώδικας ηθικής δεοντολογίας. Εξασφάλισα άδεια από τον Διευθυντή του σχολείου, ο οποίος πληροφορήθηκε ότι τα αποτελέσματαθα τα χρησιμοποιούσα για ερευνητικούς σκοπούς. Μετά την απομαγνητοφώνηση της διδασκαλίας μου πήρα τα πιο κάτω αποτελέσματα (χρησιμοποιώντας ονόματα – ψευδώνυμα) τα οποία παραθέτω εδώ συγκεντρωτικά:

Αποτελέσματα – Συζήτηση

Στο ερώτημα εάν τους αρέσει να τους λένε παραμύθια πάρθηκαν οι εξής απαντήσεις:

Μαρία: *Εμένα μου αρέσει να μου διαβάζουν παραμύθια επειδή πιο πολύ μπορούμε να ηρεμήσουμε και να χαλαρώσουμε.*

Δημήτρης: *Εμένα μου αρέσουν τα παραμύθια, ειδικά όταν είναι ώρα κοινής ησυχίας για να περάσει η ώρα μου.*

Βαλέρια: *Εμένα μου αρέσει να μου διαβάζουν παραμύθια γιατί βλέπω ωραία όνειρα.*

Κωνσταντίνα: *Έχουν μέσα τους χρώμα είναι ενδιαφέροντα για αυτό μου αρέσουν.*

Γιώργος: *Γιατί κάποτε μπορεί να δω ένα όνειρο που να είναι σχετικό με ένα βιβλίο που έχω διαβάσει.*

Διαπιστώνουμε μέσα από τις περιγραφικές αναφορές των παιδιών πως έχουν συνδέσει τα παραμύθια με την έννοια της συντροφικότητας αλλά και του ονείρου. Η ταύτιση του παραμυθιού – ονείρου εμπίπτει σε ένα ευρύτερο κύκλο της ανθρώπινης ψυχολογίας μιας και όπως διαπιστώνεται από την διερεύνηση ψυχολογικών ερευνών:

> *«οι συναισθηματικές καταστάσεις όπου μπορεί να βρεθούμε στον ύπνο μας, συχνά προκαλούν πολύ περίεργα όνειρα. Χρωματίζουν με τη μια ή την άλλη απόχρωση τα συνηθισμένα μισοχαοτικά, μισο – επινοημένα όνειρα, τα κάνουν αξιοθαύμαστα, ζωντανά και πραγματικά και μας προκαλούν ν' αναζητήσουμε σ' αυτά κάποιο βαθύ νόημα και σημασία».*
>
> Ouspensky, P. D. (1995:186).

ΟPiaget, θεωρεί ότι τα παιδιά βλέπουν όνειρα ακόμη και από την ηλικία του ενός έτους (Κούρος 1992:121). Στηριζόμενη στο συμβολισμό που προτείνεται από τον ίδιο για όνειρο - παιχνίδι, εκπίπτει και η ανάλογη ομαδοποίηση ονείρου - παραμυθιού (Κούρος 1992:121). Στην περίπτωση μας ισχύουν οι πιο κάτω κατηγορίες. (Αποσπώ τις ομάδες συμβολισμού από τον β' τόμο «*Ψυχολογικά θέματα παιδιών και εφήβων*», Πρακτικά Διεθνούς Ιατροψυχολογικού Συνεδρίου, 21 – 24 Μαΐου 1992 βλ. επιμέλεια , Ιωάννης Κούρος, σ.121).

- Όνειρα που πραγματοποιούν επιθυμίες και αυτό με απλή επίκληση του ευκταίου αποτελέσματος χωρίς εμφάνιση δευτερογενούς (πολύπλοκου) συμβολισμού.
- Όνειρα που αφηγούνται ένα επώδυνο γεγονός αλλά δίνοντάς του μια ευχάριστη κατάληξη.
- Όνειρα τιμωρίας.

Πολλά πράγματα συμβαίνουν στα όνειρα μόνο επειδή ποτέ δεν συμβαίνουν και ποτέ δεν μπορούν να συμβούν στη ζωή (Ouspensky, ό.π.) όμως η σημασία του παραμυθιού στη ζωή του παιδιού όπως φάνηκε από τις απαντήσεις των παιδιών διακρίνεται από την αγάπη για το φανταστικό, το μαγικό και το ονειρικό τα οποία συντελούν στην ικανοποίηση των επιθυμιών και των αναγκών του και κατ' επέκταση στην πρόκληση συνθηκών ηρεμίας και γαλήνης του ψυχικού τους κόσμου (Τομασίδης, 1982).

Ενδιαφέρον υπήρξε το γεγονός ότι στο σύνολο των 36 παιδιών που συμμετείχαν στην παρέμβαση τα 6 εξ αυτών απάντησαν ότι δεν τους αρέσει να τους λένε παραμύθια. Παραθέτω τις απαντήσεις τους ενδεικτικά:

Μαριάννα: *Λένε γενικά χαζομάρες. Υπάρχει δηλαδή κοπέλα που να μεταμορφώνεται και να της βάζουνε γοβάκι;*

Κώστας: *Γιατί είναι βαρετά, προτιμώ να παίζω εκείνη την ώρα με τους φίλους μου ποδόσφαιρο*.
Αλεξάνδρα: *Λένε απίθανα, πράγματα, αυτά δεν μπορούν να συμβούν*.
Από τις απαντήσεις των παιδιών που δεν τους αρέσουν τα παραμύθια, διαπιστώνουμε ότι προτιμούν να αντικαταστήσουν την ελεύθερη τους ώρα με το παιχνίδι και ότι βλέπουν τη δράση των παραμυθιών ρεαλιστικά. Η απόρριψη αυτή έγκειται περισσότερο στη γενικότερη θέση ότι το παραμύθι είναι υπαίτιο για τη «μετάλλαξη» του παιδιού από δραστήριο και ρεαλιστικό σε παθητικό και ονειροπόλο (Τομασίδης, 1982). Η άρνηση της Μαριάννας για την ανάγνωση – ακρόαση παραμυθιού, εμπίπτει στο ρόλο των μεταμορφώσεων όπως συμβαίνει για παράδειγμα στη Σταχτοπούτα, το κορυφαίο παράδειγμα παραμυθιού – μεταμόρφωσης. Η αρνητική διάθεση της οκτάχρονης μαθήτριας και το πειστικό της επιχείρημαανήκει στο γενικότερο αρνητικό κλίμα της έρευνας, σχετικά με τον λειτουργικό ρόλο του παραμυθιού,λόγω του ότι το παραμύθι τελειώνει συνήθως με ένα γάμο ή μια στέψη (πρίγκιπα – πριγκίπισσα) χωρίςόμως να προσφέρει ηθικά διδάγματα τα οποία να δίνουν τροφή για σκέψη στο παιδί (Koninova, 2001). Φυσικά στη Σταχτοπούτα, στην ιστορία της οποίας αναφέρθηκε η Μαριάννα, το ηθικό δίδαγμα κινείται σε δύο επίπεδα. Πρωτίστως πως το παιδί μαθαίνει να διακρίνει το καλό από το κακό και πως για να κερδίσει το βασίλειο του πρέπει να είναι έτοιμο να υποστεί για ένα διάστημα μια ζωή «Σταχτοπούτας», όχι μόνο σε σχέση με τις δοκιμασίες που αυτή συνεπάγεται, αλλά επίσης σε σχέση με τα δύσκολα καθήκοντα που πρέπει να εκπληρώσει με δική του πρωτοβουλία στη ζωή του (Μπέτελχαϊμ,1995). Συνεπώς, η συζήτηση και ο διάλογος που ακολουθεί της αφήγησης του παραμυθιού από τον ενήλικα αφηγητή (π.χ. γονέα – εκπαιδευτικό – παππού, γιαγιά) θεωρώ ότι διαδραματίζει το σπουδαιότερο ρόλο έτσι ώστε το παιδί να διακρίνει το φανταστικό από το πραγματικό και να αφομοιώσει τα ηθικά διδάγματα που απορρέουν από αυτό.

Το δεύτερο ερώτημα αφορούσε το πρόσωπο της γιαγιάς στα παραμύθια για το οποίο δήλωσαν:
Μάρκος: *Κάπως περίεργα επειδή το να πρωταγωνιστεί μια γιαγιά σε ένα παραμύθι δεν μου φαίνεται τόσο λογικό η γιαγιά συνήθως λέει παραμύθια*.
Στεφανία: *Νιώθω χαρούμενη γιατί μπορεί να είναι η δική μου γιαγιά*.
Μαρία: *Νιώθω βαρεμάρα*.
Και σ' αυτό το ερώτημα διαπιστώνουμε ότι οι απόψεις των παιδιών διίστανται. Διαφαίνεται πως έχουν συνδέσει το πρόσωπο της γιαγιάς στον ρόλο του αφηγητή, στην ταύτιση με τη δική τους γιαγιά αλλά και στην εκδήλωση των συναισθημάτων τους, χαρούμενη – βαρεμάρα.
Μετά την ανάγνωση του παραμυθιού, ρώτησα τα παιδιά τα οποία εκδήλωσαν αρνητική άποψη για την ακρόαση – ανάγνωση παραμυθιών εάν άλλαξαν γνώμη. Τα τέσσερα από τα έξι άλλαξαν γνώμη γιατί:
Κώστας: *Γιατί είχε φίδια*.
Μαριάννα: *Είχε ωραία ιστορία. Δεν την γνώριζα*.
Δημήτρης: *Γιατί μου άρεσε να σας ακούω η μαμά μου δεν τα λέει έτσι*.
Αλεξάνδρα: *Μου άρεσε το είπατε πολύ ωραία*.
Τα άλλα δύο δήλωσαν ότι δεν τους άρεσε καθόλου και πως η άποψη τους δεν άλλαξε, ωστόσο και τα έξι παιδιά, δεν ήθελαν να φύγουν από την αίθουσα διδασκαλίας. Αξίζει εδώ να αναφέρω ότι παρατήρησα, πως και τα έξι παιδιά που διακρίνονταν από αρνητική διάθεση, κάθονταν σε σειρά, το ένα κοντά στο άλλο και ανήκαν ουσιαστικά σε μια «*παρέα της τάξης δείχνοντας κάποια μορφή «αλληλεξάρτησης»* (Κακαβούλης, 1997). Αδιαμφισβήτητα, η ένδειξη αντίθετων συναισθημάτων/ άποψης πιθανότατα να λάμβανε

τη μορφή της απόρριψης, αντίδρασης, διαφωνίας ή και της σύγκρουσης (Κακαβούλης, ό.π).

Τα υπόλοιπα παιδιά απάντησαν:
Τόνια: *Μου άρεσε πάρα πολύ ένιωσα ωραία γιατί οι μήνες αποφάσισαν το σωστό.*
Στέφανος: *Μου άρεσε γιατί είδαμε ότι πάντοτε θα τιμωρείται το κακό και ένιωσα περιέργεια για τη συνέχεια και ευτυχώς είχε χαρούμενο τέλος.*
Κυριακή: *Μας έδειξε παραδείγματα ότι αυτή η πρώτη γιαγιά βοήθησε για να νιώσουν οι μήνες χαρούμενοι ενώ για τη δεύτερη ένιωσα κακία γιατί έλεγε άσχημα πράγματα.*
Σοφία: *Νιώθω ωραία αλλά και περιέργεια. Πώς γίνεται μια γιαγιά να κόβει ξύλα;*
Στην ερώτηση εάν οι δώδεκα μήνες έπραξαν σωστά και έδωσαν στην δεύτερη γιαγιά το σακούλι με τα φίδια πάρθηκαν οι εξής απαντήσεις:
Ελένη: *Έκαναν καλά και έδωσαν τα φίδια γιατί ήταν πάρα πολύ κακιά και δεν ήταν σωστά τα λόγια της.*
Χριστίνα: *Και 'γω θεωρώ σωστό που της έδωσαν τα φίδια επειδή έλεγε κακά λόγια για όλους τους μήνες και με το δίκιο τους κι αυτοί θύμωσαν.*
Αλίκη: *Εγώ θεωρώ ότι κανονικά δεν έπρεπε να της είχαν δώσει τίποτα επειδή έλεγε πάρα πολύ κακά πράγματα και έπρεπε να την αγνοήσουν.*
Αλέξανδρος: *Καλά της έκαναν και της έδωσαν τα φίδια γιατί έμαθε το μάθημά της, όταν ανοίγει το στόμα της να ξέρει πώς να μιλά.*
Στάθης: *Ήταν λάθος θα μπορούσαν να έχουν αυτογνωσία και μην πληγωθούν από τα λόγια της γριάς.*
Σοφία: *Δεν έπρεπε να ασχοληθούν, αφού η άλλη δεν τους ήθελε τι να κάνουμε;*
Άρα βασιζόμενα στην υπόθεση του παραμυθιού, τα παιδιά εξέφρασαν τα αισθήματα τους και γνώριζαν πώς εκφράζεται στην πράξη η ζήλια, ο φθόνος και ο «κακός λόγος». Ως αντίδραση έκφρασης, σε τέτοιου είδους συμπεριφορά κυριάρχησαν η εκδίκηση, ο θυμός, η άγνοια, ευγένεια – αγένεια και η αδιαφορία.
Ακολούθως έθεσα στα παιδιά το ερώτημα εάν μπορούσαν να μου πουν τι μας διδάσκει το παραμύθι που διαβάσαμε:
Έφη: *Μας διδάσκει ότι δεν πρέπει να ζηλεύουμε γιατί έχει κακές επιπτώσεις.*
Ευγενία: *Μας δίδαξε να μη μιλάμε άσχημα και να μη λέμε κακά λόγια για κάποιον γιατί μετά ίσως θα αλλάξουμε γνώμη και γενικά να μη μιλάμε έτσι σε φίλους ή σε συγγενείς.*
Βασίλης: *Δεν πρέπει να ζηλεύουμε και δεν πρέπει να κάνουμε τους άλλους να νιώθουν τόσο άσχημα αλλά να το λέμε με πιο ωραίο τρόπο.*
Γιάννης: *Ήταν άσχημο περιστατικό γιατί όταν λέμε στον άλλο τόσο απότομα λόγια τον στεναχωρούμε.*
Θεωρώντας το ερώτημα αυτό, ως κρισιμότερο της παρέμβασης,γιατί ακολουθώντας ουσιαστικά τη μαιευτική μέθοδο στόχευα στην απάντησή του από τα ίδια τα παιδιά έγινε κατορθωτό ώστε οι μαθητές να δώσουν τις δικές τους απαντήσεις όσον αφορά το ηθικό δίδαγμα του παραμυθιού χωρίς ουσιαστικά να παρέμβω και κατ' αυτόν τον τρόπο παιδιά που δεν είχαν υποψιαστεί το δίδαγμα παρασυρόμενα από τις απαντήσεις των συμμαθητών τους μπόρεσαν ευχερέστατα να εκφράσουν και αυτά την δική τους άποψη.

Συμπεράσματα
Συμπερασματικά στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε η παρουσίαση μιας παρέμβασης με κύριο εργαλείο ένα κείμενο της γραπτής λαϊκής παράδοσης της Στερεάς Ελλάδος και την αφήγησή του σε μια ομάδα παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας. Συνοπτικά όπως απέδειξαν τα αποτελέσματα της παρέμβασης, τα παραμύθια αρέσουν στα παιδιά και είναι γι' αυτά

ένα αγαπημένο αντικείμενο για τη ζωή τους. Φυσικά όπως υποστηρίχθηκε υπάρχουν και παιδιά με αντίθετη άποψη, των οποίων όμως η συμπεριφορά δεν επηρέασε τη ροή της διδασκαλίας,αντιθέτως συμμετείχαν θετικά στη διεξαγωγή της. Προσθετικό θετικό υπήρξε και το γεγονός ότι κανένα απ' αυτά δεν ήθελα να φύγει από την τάξη, ενόσω διήρκησε η δράση. Τέλος, τα παιδιά κατόρθωσαν να ανιχνεύσουν τη θετική και αρνητική ανθρώπινη συμπεριφορά μέσα από τον ενεργό ρόλο που είχαν στην ιστορία οι μήνες και να διακρίνουν το ηθικό από το ανήθικο, το καλό από το κακό μέσα από την συμπεριφορά και την δράση των δύο γιαγιάδων.

Αναφορές

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002). *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκη.

Κακαβούλης, Α. Κ. (1997). *Συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή*. Αθήνα.
Κιτσαράς, Δ.Γ. (1993). *Το εικονογραφημένο βιβλίο στη νηπιακή και προσχολική ηλικία.* Θεσσαλονίκη: Παπαζήση.

Μερακλής, Μ. Γ. (1993). *Έντεχνος λαϊκός λόγος*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Μπρετελχάιμ, Μ. (1995). *Η γοητεία των παραμυθιών.* (Ε.Αστερίου, μετάφραση). Αθήνα: Γλάρος.

Ντούλια, Α. (2010). Διδάσκοντας μέσα από τα παραμύθια: δυνατότητες, όρια, προοπτικές. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», Αθήνα, Ελλάδα 7-9 Μαΐου 2010, 1-11.

Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τομασίδης, Χ. (1982). *Εισαγωγή στη Ψυχολογία.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Τσιλιμένη, Δ.Τ. (2011). *Αφήγηση και εκπαίδευση: Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης.* Αθήνα: Επίκεντρο.

Τσίτσλσπεργκερ, Χ. (1999). *Τα παιδιά παίζουν παραμύθια.* (Δ. Παπαδοπούλου, μετάφραση). Αθήνα: Πατάκης.

«Ψυχολογικά θέματα παιδιών και εφήβων», Πρακτικά Διεθνούς Ιατροψυχολογικού, Συνεδρίου, 21 – 24 Μαΐου 1992 βλ. επιμέλεια , Ιωάννης Κούρος, Α' και Β' Τόμος, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξένη
Dieckmann, H. (1997). Fairy-tales in psychotherapy.*Journal of Analytical Psychology*, 42(2), 253-268.

Henderson, K., &Malone, S. (2012). Ethical fairy tales: Using fairy tales as illustrative ethical dilemmas with counseling students.*Journal of Creativity in Mental Health*, 7, 65–82.

Hill, L. (1992). Fairy tales: Visions for problem resolution in eating disorders. *Journal of Counseling & Development*, 70(5), 584-587.
Johnston, J., Breuning, K., Garrity, C &Baris, M. (1997) *Through the eye of children: Healing stories for children of divorce,* Press: The Free Press

Walker, S. (2010). Young people's mental health: The spiritual power of fairy stories, myths and legends. *Mental Health, Religion & Culture*, 13(1), 81-92.

Zipes, J. (1983) *Fairy tales and the art of subversion: The classical genre for children and the process of civilization*. Press: Heinemann.

Zipes, J. (1994). *Fairy tales as myth: Myth as fairy tale*. Press: Kentucky.

Ouspensky, P. D. (1995). *Οι ψυχολογικές διαλέξεις άνθρωπος και υπεράνθρωπος. Μελετώντας τα όνειρα και τον υπνωτισμό αρνητικά συναισθήματα*. Αθήνα: Μπουκουμάνη.

Παράρτημα
Το παραμύθι θα διδαχθεί στο 17ο Δημοτικό Σχολείο Χαϊδαρίου, στο πλαίσιο δράσεων που πραγματοποιούνται από τον δήμο για την προώθηση της φιλαναγνωσίας.
Το λαϊκό παραμύθι «*Οι δώδεκα μήνες*», θα διδαχθεί έτσι ώστε να γνωρίσουν τους 12 μήνες και τις 4 εποχές μέσα από φανταστικές εικόνες που μπορούν να δημιουργήσουν μέσα από την αφήγηση. Να διακρίνουν το ηθικό δίδαγμα του «καλού – κακού» μέσα από το πρόσωπο της γιαγιάς, να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, να δώσουν μορφή στου μήνες και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και τέλος να μάθουν τις παροιμίες της ελληνικής παράδοσης.
Συγκεκριμένα πριν από την αφήγηση του παραμυθιού έθεσα τέσσερις ερευνητικούς στόχους οι οποίοι και βοήθησαν τον σκοπό της έρευνάς μου:

1. Να γνωρίσουν και να μάθουν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας του 12 μήνες και τις 4 εποχές μέσα από την ακρόαση – εικόνα.
2. Να διακρίνουν την έννοια του καλού – κακού.
3. Να εκφράσουν τα δικά τους συναισθήματα για τους μήνες του χρόνου.
4. Να μάθουν κάποιες παροιμίες της ελληνικής παράδοσης.

Πριν από την ανάγνωση του παραμυθιού έκανα μία συζήτηση με τα παιδιά τα έτσι ώστε να γνωρίζω εάν το ακροατήριο μου γνώριζε τα εξής:

1. Σας αρέσει να σας λένε παραμύθια; Αν ναι γιατί; Αν όχι γιατί;
2. Γνωρίζετε τους δώδεκα μήνες;
3. Γνωρίζετε τις τέσσερις εποχές;
4. Ποιος είναι ο αγαπημένος σας μήνας;
5. Τι νιώθετε για το πρόσωπο της γιαγιάς στα παραμύθια;
6. Αν γνωρίζουν κάποιες παροιμίες για τους μήνες.

Μετά την ανάγνωση του παραμυθιού ρώτησα τα παιδιά τα εξής:

1. Αν θυμούνται τους 12 μήνες που άκουσαν στην ιστορία.
2. Αν άλλαξαν γνώμη για το ποιος είναι ο αγαπημένος τους μήνας. Αν ναι γιατί;
3. Θεωρούν ότι είχαν δίκαιο οι δώδεκα μήνες και έδωσαν στη δεύτερη γιαγιά φίδια αντί φλουριά;
4. Τι μας διδάσκει το παραμύθι;
5. Ποια από όλες τις παροιμίες που άκουσαν τους άρεσε και γιατί;
6. Πώς ένιωσαν μετά την ανάγνωση του παραμυθιού

Το τίμιο παιχνίδι (fair play) σε σχέση με τον παράγοντα φύλο και ηλικία στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής

Τσιόπας Ιωάννης
MSc, Σχολικός Σύμβουλος Φυσικής Αγωγής, Π.Δ.Ε.Β. Αιγαίου
tsiopjohn@hotmail.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τις συμπεριφορές του τίμιου παιχνιδιού στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, σε σχέση με τον παράγοντα φύλο και την ηλικία των μαθητών. Στην έρευνα πήραν μέρος 554 μαθητές (278 αγόρια και 276 κορίτσια) ηλικίας 13 έως 15 χρόνων. Οι μαθητές συμπληρώσαν ερωτηματολόγια που αξιολόγησαν το κλίμα παρακίνησης του καθηγητή και τις συμπεριφορές του τίμιου παιχνιδιού.

Πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (three-way MANOVA) εφαρμόστηκε για να εξεταστούν πιθανές διαφορές στις συμπεριφορές του τίμιου παιχνιδιού μεταξύ του φύλου και της ηλικίας-τάξης. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν σημαντική κύρια επίδραση του φύλου στις αρνητικές διαστάσεις του τίμιου παιχνιδιού και συγκεκριμένα στους παράγοντες, «τέχνη νίκης» (F1,553= 9.44, p<.05) και στο «κλέψιμο» (F1,553= 10.29, p<.01), με τα αγόρια να παρουσιάζουν υψηλότερα σκορ σε σχέση με τα κορίτσια. Η ηλικία-τάξη επίσης παρουσίασε σημαντική κύρια επίδραση στους παράγοντες, «τέχνη νίκης» (F2,553= 5.57, p<.01) με τους μαθητές της Γ΄ τάξης να έχουν υψηλότερα σκορ σε σχέση με τους μαθητές της Α΄ τάξης και στο «κλέψιμο» (F2,553=5.93, p<.01), όπου οι μαθητές της Γ΄ τάξης και της Β΄ τάξης εμφανίσανε υψηλότερα σκορ σε σχέση με τους μαθητές της Α΄ τάξης.

Λέξεις κλειδιά: τίμιο παιχνίδι, φύλο, ηλικία, ηθική ανάπτυξη, φυσική αγωγή.

Εισαγωγή

Η Φυσική Αγωγή στην Εκπαίδευση έχει να επιτελέσει ένα σημαντικό και πολύπλευρο έργο. Στα Νέα Αναλυτικό Πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ (2003) συγκεκριμενοποιεί το έργο αυτό θέτοντας τους επιμέρους σκοπούς του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής που η εκπλήρωσή τους θα συμβάλλει στο γενικό επιτελούμενο έργο της παιδείας-αγωγής. Οι στόχοι της Φ.Α. για το Γυμνάσιο είναι: α) σωματικός τομέας (ψυχοκινητικός) β) συναισθηματικός τομέας (**κοινωνικός-ηθικός),** γ) γνωστικός τομέας (απόκτηση γνώσεων σχετικών με τον αθλητισμό και συνειδητοποίηση της ανάγκης για βίου άσκηση). Συγκεκριμένα στον κοινωνικό-ηθικό στόχο αναφέρετε ότι: «αυτός καλλιεργείται κυρίως με τις ομαδικές αθλητικές δραστηριότητες, όπως είναι οι αθλοπαιδιές. Αλλά και στα άλλα αθλήματα αντικείμενα (φυσική κατάσταση, χορός, γυμναστική) μπορεί το μάθημα να οργανωθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλλιεργηθεί αναπτυχθεί το κοινωνικό και ηθικό στοιχείο. Πρέπει πάντως να τονιστεί ότι η καλλιέργεια των παραπάνω δύο στοιχείων δεν γίνεται αυτόματα και οι καθηγητές Φ.Α. οφείλουν να το θέτουν σαν κύριο ή επιμέρους στόχο του ημερήσιου προγράμματος και να προσπαθούν προγραμματισμένα να δημιουργούν συνθήκες και ευκαιρίες, μέσα από τις οποίες να μπορεί να τονιστεί το κοινωνικό και ηθικό στοιχείο.

Η ηθική είναι ριζωμένη στην κοινωνία και την ανθρώπινη ψυχή. Εμφανίστηκε από τότε που ο άνθρωπος άρχισε να ζει σε ομάδες και το ένα άτομο μπορούσε να επηρεάζει το άλλο. Η ηθική, με βάση την κλασική Ελληνική σημασία, εμφανίζεται σαν δεξιότητα να αποφασίζει κάποιος ποιο είναι το σωστό και ποιο είναι το λάθος. Ο Πλάτων (427-347 π.χ.) σύμφωνα με τον Παπανούτσο (1995) πίστευε ότι όποιος γνωρίζει το καλό, είναι καλός και πράττει το καλό και επομένως κανένας δεν είναι κακός με την θέλησή του αλλά μόνο από άγνοια. Για τον Αριστοτέλη (384-322 π.χ.) η ηθική δεν περιορίζεται στο ατομικό επίπεδο αλλά και σε κοινωνικό. Έτσι αναζήτησε την ηθική τελείωση του ανθρώπου στον οργανωμένο ομαδικό βίο και μελέτησε όλες τις μορφές επικοινωνίας, αποδίδοντας κορυφαία σημασία στη φιλία που με ιδιαίτερο ζήλο και προσωπική θέρμη την ερμήνευσε ως ηθικό φαινόμενο σε κάθε

πτυχή της ατομικής και της κοινωνικής ζωής. Η ηθική ουσιαστικά είναι εκείνο το μέρος της προσωπικότητας που εκφράζει το δεσμό του ατόμου με την κοινωνία (Hoffman, 1992), και αποτελείται από κανόνες, έθιμα ή αρχές που ρυθμίζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά προς τους άλλους ανθρώπους, συμπεριφορά που επηρεάζει την ανθρώπινη ευημερία.

Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι πιθανώς το σημαντικότερο πλαίσιο σωματικής δραστηριότητας και αποτελεί το ιδανικότερο περιβάλλον για την ανάπτυξη του ηθικού χαρακτήρα. Κατ' αρχήν η Φυσική Αγωγή είναι λιγότερο εμπορευματοποιημένη από τον οργανωμένο αθλητισμό και δίνει μικρότερη έμφαση στη νίκη. Επίσης, παρέχετε ένα άριστο πλαίσιο για την ηθική ανάπτυξη, επειδή οργανώνεται και χτίζεται από έναν εκπαιδευμένο καθηγητή Φυσικής Αγωγής. Ειδικότερα, η ηθική εκπαίδευση των παιδιών μέσω του μαθήματος της φυσικής αγωγής δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά για απόκτηση ικανότητας για ηθικές κρίσεις, ανάληψη ρόλων, αίσθηση ευθύνης και ανάπτυξη στοργής (ενδιαφέροντος) για τους άλλους ανθρώπους (Telama, 1999). Πρόσφατα, μελέτη φανέρωσε ότι οι θετικές αθλητικές συμπεριφορές μαθητών γυμνασίου σχετίζονται με το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην προσπάθεια και τον προσανατολισμό στο έργο (Διγγελίδης & Κρομμύδας, 2008).

Η άποψη που φαίνεται να επικρατεί είναι ότι ο χαρακτήρας δε χτίζεται αυτόματα, αλλά με την επίδραση ενός συνόλου παραγόντων που υπάρχουν στον χώρο του παιχνιδιού καθώς και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στο συγκεκριμένο περιβάλλον.

Στα πλαίσια της εκπαίδευσης του χαρακτήρα και της ηθικής σύμφωνα με τον Πρώϊο (2007), στη διάρκεια του μαθήματος της φυσικής αγωγής και του ανταγωνιστικού σχολικού αθλητισμού, οι ηθικές αξίες που πρέπει να ενισχύονται είναι: η φροντίδα (ενδιαφέρον), η τιμιότητα , η δικαιοσύνη, η ευθύνη, η συνεργασία και ο σεβασμός του εαυτού και των άλλων. Συγκεκριμένα η αξία της τιμιότητας στον αθλητισμό εξετάζεται μέσα από την στάση «τίμιο φέρσιμο», η οποία εκφράζεται από μία δέσμη τεσσάρων διαστάσεων: σεβασμό στους κανόνες και τους επίσημους (π.χ. διαιτητές), ενδιαφέρον για τις κοινωνικές συμβάσεις (όπως η ύπαρξη καλού ηττημένου), σεβασμός στους αντιπάλους, αποφυγή της αντίληψης για την απόκτηση της νίκης με κάθε μέσο.

Ο ευρύτερα διαδεδομένος όρος που χρησιμοποιείται σήμερα για να εκφράσει την ηθική συμπεριφορά και το «ευ αγωνίζεσθαι» στον αθλητισμό είναι το **τίμιο παιχνίδι (fair play).** Με αυτόν τον όρο αναδεικνύεται η άποψη ότι τα σπορ πρέπει να χρησιμοποιούνται για να διδάξουν θετικές ηθικές και κοινωνικές αξίες. Όταν ο στόχος στον αθλητισμό είναι η επίτευξη της νίκης με κάθε μέσο, τότε η παραβίαση των κανόνων του παιχνιδιού, η εξαπάτηση του διαιτητή, το σκληρό αντιαθλητικό παιχνίδι και η άσκηση βίας είναι στοιχεία που δεσπόζουν στο συγκεκριμένο περιβάλλον (Shields et al., 2007). Σύμφωνα με την αναφορά στην πλατφόρμα του ψηφιακού σχολείου-Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία του Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ (2007), σωστή αθλητική συμπεριφορά σημαίνει:

- Να παίζεις σύμφωνα με τους κανονισμούς.
- Να σέβεσαι τους συμπαίκτες σου, τους αντιπάλους σου, τους διαιτητές.
- Να νικάς χωρίς να εξοργίζεσαι ή να γίνεσαι χαιρέκακος.
- Να χάνεις χωρίς να παραπονιέσαι ή να δικαιολογείσαι.

Οι Shields και Bredemeier (1995) υποστήριξαν, ότι η Φυσική Αγωγή είναι "παραδοσιακά δομημένη με λιγότερη έμφαση στον ανταγωνισμό και ελάχιστες εξωτερικές πιέσεις με έμφαση στο αποτέλεσμα", σε αντίθεση με τον αθλητισμό, στον οποίο εμπεριέχεται σκληρή προπόνηση, με έντονο χαρακτηριστικό στόχο στην επίδοση και στην επίτευξη της επιτυχίας με οποιοδήποτε τρόπο.

Βάσει της γνωστικο-εξελικτικής θεωρίας, η ηθική ωριμότητα σχετίζεται θετικά με την ηλικία και υπάρχει σαφής σχέση μεταξύ της ηλικίας και των σταδίων ανάπτυξης της ηθικής σκέψης (Kohlberg, 1976).

Γενικά η μέχρι τώρα έρευνα στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον υποστηρίζει, ότι καθώς οι μαθητές αναπτύσσονται η θετική κοινωνικοηθική συμπεριφορά βελτιώνεται (Fabes, Carlo, Kupanoff & Lable, 1999). Η ηθική ωριμότητα σχετίζεται θετικά με την ηλικία σύμφωνα με τους θεωρητικούς του χώρου (Kohlberg, 1976; Rest, 1986), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι υπάρχει σαφής σχέση μεταξύ της ηλικίας και των σταδίων ανάπτυξης της ηθικής σκέψης.

Ο γενικός αυτός ισχυρισμός διαφοροποιείται για πρώτη φορά από τις Bredemeier και Shields (1986a, 1993), οι οποίες υποστήριξαν ότι οι συμπεριφορές των ατόμων αλλάζουν όταν βρίσκονται στο περιβάλλον του αθλητισμού. Πιο συγκεκριμένα, σε αθλητικό περιβάλλον οι συμπεριφορές των ατόμων είναι πιο εγωκεντρικές σε σχέση με τις συμπεριφορές που επιδεικνύουν στην καθημερινή τους ζωή. Σε παρόμοιες μελέτες (Bredemeier & Shields, 1984a; Πρώιος, & Δογάνης, 2003)) έχουν εντοπίσει διαφορές ανάλογα με την ηλικία και την εκπαιδευτική βαθμίδα σε επιθετικές συμπεριφορές.

Ο Deluty (1984) εντόπισε διαφορές ανάλογα με την ηλικία, στις τάσεις επιθετικότητας, αναφέροντας ότι οι επιθετικές συμπεριφορές αυξήθηκαν και οι θετικές συμπεριφορές μειώθηκαν από την τρίτη στην πέμπτη τάξη του δημοτικού. Η Bredemeier (1994) επίσης εντόπισε διαφορές ανά ηλικία σε επιθετικές και θετικές συμπεριφορές μεταξύ μαθητών και μαθητριών τετάρτης δημοτικού και πρώτης γυμνασίου, χωρίς όμως να υπάρχουν ταυτόχρονες διαφορές στην ηθική λογική τους.

Στον Ελληνικό χώρο και στο περιβάλλον της φυσικής αγωγής εστιάστηκε η μελέτη των Hassandra, Gouda και Theodorakis (2007), σε 740 μαθητές (10 έως 18 χρονών), των οποίων τα ευρήματα φανερώνουν ότι οι θετικές κοινωνικοηθικές συμπεριφορές του τίμιου παιχνιδιού μειώνονται με την ηλικία, ενώ οι αντικοινωνικές συμπεριφορές στο τίμιο παιχνίδι και στην ηθικότητα της καθημερινής ζωής αυξάνονται.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα των Beyth-Marom, Austin, Fischhoff, Palmgren και Jacobs-Quadrel (1993), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι νέοι άνθρωποι ηλικίας 12-13 ετών έχουν τις ίδιες ικανότητες με τους ενήλικες στον προσδιορισμό και την αξιολόγηση των πιθανών συνεπειών που επιφέρουν οι πραγματοποιούμενες αντικοινωνικές συμπεριφορές. Αυτό όμως δε φαίνεται να συμβαίνει για τους νέους άνω των 14 ετών, όπου με το πέρασμα στην εφηβεία και τυχόν εμπλοκή σε αντικοινωνικές-επικίνδυνες συμπεριφορές, θεωρούν τον εαυτό τους άτρωτο και οι κακές συνέπειες δεν θα συμβούν ποτέ σε αυτούς.

Συνεπώς τα αποτελέσματα των μέχρι τώρα ερευνών, από την μια μεριά επιβεβαιώνουν τον εξελικτικό χαρακτήρα της ηθικής κρίσης και ενισχύουν την ισχύ του αναπτυξιακού χαρακτήρα της τουλάχιστον στην κοινωνική καθημερινή ζωή. Από την άλλη μεριά όμως στο περιβάλλον του αθλητισμού, διαπιστώνεται ότι η μακρόχρονη ανταγωνιστική ενασχόληση του νέου κατά την προεφηβική και εφηβική πορεία της ανάπτυξής του, επιφέρει την παρουσία αντικοινωνικών συμπεριφορών

Όσον αφορά το φύλο, η Gilligan (1982) υποστήριξε ότι ο ηθικός διαλογισμός των γυναικών τείνει να αντανακλά έναν προσανατολισμό στη φροντίδα, ενώ οι άνδρες συνήθως υιοθετούν τη δικαιοσύνη για να προσεγγίσουν τα ηθικά διλήμματα. Η παραπάνω διάκριση στον ηθικό προσανατολισμό σε σχέση με το φύλο, αντανακλά διαφορετική προσέγγιση στους τρόπους κρίσης, των οποίων τα κίνητρα είναι διαφορετικά.

Πλειάδα ερευνητών υποστηρίζουν ότι τα κορίτσια εμφανίζουν θετικότερες κοινωνικοηθικές συμπεριφορές από ότι τα αγόρια, τόσο στον κοινωνικό όσο και στον αθλητικό χώρο (Walker, 1984; Duda, Olson, & Templin, 1991; Eisenberg & Fabes, 1998;),αν και υπάρχουν ευρήματα για ασήμαντες διαφορές στον ηθικό διαλογισμό των δύο φύλων στα αθλητικά πλαίσια (Carlo et.al., 1996; Bredemeier & Shields, 1984a; Miller, Roberts, & Ommundsen, 2004).

Η Bredemeier (1995) στην έρευνά της δεν βρήκε κάποια διαφορά στο φύλο και συγκεκριμένα στον ηθικό διαλογισμό σε παιδιά ηλικίας 9-12 ετών στο χώρο του αθλητισμού. Χωρίς διαφορές επίσης κατέληξαν και τα ευρήματα των Tucker και Parks (2001), μεταξύ παικτών σε αθλήματα επαφής, σε εκδηλώσεις επιθετικών συμπεριφορών,

τονίζοντας ότι οι διαφορές στο φύλο ενδέχεται να μην είναι η πλέον επικρατούσα άποψη που κυριαρχούσε στις προηγούμενες μελέτες.

Αξίζει εδώ να σημειωθεί όσον αφορά στην εμφάνιση ή όχι των διαφορών μεταξύ των δύο φύλων, ότι έχουμε τη μεσολάβηση πλειάδας κοινωνικο-περιβαλλοντικών παραγόντων, όπως πολιτισμός, προκαταλήψεις και κοινωνικές προσδοκίες από οικογένεια και καθηγητές. Στη σημερινή εποχή, ο αριθμός των αγοριών και κοριτσιών που συμμετέχουν μακροχρόνια με τον αθλητισμό δύναται να εξισορροπηθεί, ώστε η παραδοσιακή στερεότυπη αντίληψη όπου στα αγόρια δινόταν η δυνατότητα για περισσότερες ευκαιρίες συμμετοχής στα σπορ έχει ξεπεραστεί πλήρως (τουλάχιστον στις Δυτικές κοινωνίες).

Συνεπώς, όσο υπάρχουν στερεότυπα που ενθαρρύνουν την υιοθέτηση διαφορετικών αρχών μεταξύ ανδρών (ατομικότητα και ανταγωνιστικότητα) και γυναικών (κοινωνικότητα και συνεργασία) στα σπορ, το θέμα των διαφορών σε ηθικο-κοινωνικές διαστάσεις θα είναι περίπλοκο (Bredemeier, 1984).

Μεθοδολογία

Δείγμα

Στην έρευνα πήραν μέρος 554 μαθητές και μαθήτριες (278 αγόρια και 276 κορίτσια) Γυμνασίου με την συμμετοχή παιδιών και των τριών τάξεων (Α΄Β΄Γ΄). Οι μαθητές προέρχονταν από 5 σχολεία του Ν. Λάρισας και 24 διαφορετικών σχολικών τμημάτων. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τις απαντήσεις των μαθητών σε ερωτηματολόγιο, σε ώρα μαθήματος της Φυσικής Αγωγής και με την παρουσία μόνο του καθηγητή-ερευνητή.

Σχεδιασμός της έρευνας - Όργανα Μέτρησης

Τα παιδιά απαντήσανε οικιοθελώς στο παρακάτω ερωτηματολόγιο:

Α) Το ερωτηματολόγιο για **"το Τίμιο Παιχνίδι στη φυσική αγωγή"** (F.P.P.E.Q: Fair play in Physical Education Questionnaire- Χασάνδρα, Γούδας, Χατζηγεωργιάδης και Θεοδωράκης, 2002) για να αξιολογήσει τις αυτό-αναφερόμενες συμπεριφορές τίμιου παιχνιδιού των μαθητών, -τριών στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Η κλίμακα περιλαμβάνει 4 διαστάσεις που αξιολογούν, δύο θετικές (σεβασμός στους κανόνες των αθλημάτων και σεβασμός στους συμπαίκτες) και 2 αρνητικές (τέχνη νίκης και κλέψιμο) αθλητικές συμπεριφορές. . Η διάσταση «σεβασμός στους συμπαίκτες» περιλαμβάνει θετικές συμπεριφορές όπως, προφορική υποστήριξη και αναγνώριση της καλής προσπάθειας (π.χ. «βοηθάω τους συμπαίκτες μου»). Η διάσταση «σεβασμός στις τυπικότητες των σπορ» περιλαμβάνει θετικές κοινωνικές συμπεριφορές που εκδηλώνονται μέσα στα σπορ (π.χ. «στο τέλος δίνω το χέρι στους αντιπάλους»). Σαν «κλέψιμο» ορίζονται αρνητικές συμπεριφορές όπως, η παραβίαση των κανόνων του παιχνιδιού προσπαθώντας ταυτόχρονα να αποφευχθεί την τιμωρία (π.χ. «κλέβω αν είμαι σίγουρος ότι δεν θα με πιάσουν»). Η «τέχνη νίκης», αντίθετα προς το κλέψιμο, περιλαμβάνει αρνητικές συμπεριφορές οι οποίες δεν αποτελούν παραβίαση των κανόνων του παιχνιδιού, αλλά συμπεριφορές που είναι ηθικά αμφισβητήσιμες και προσχεδιασμένες τακτικές με σκοπό να κλονίσουν τους αντιπάλους (π.χ. «προσπαθώ να εκνευρίσω τους αντιπάλους»). Το ερωτηματολόγιο έχει την προθεματική φράση, «Όταν παίζουμε παιχνίδια…», και αποτελείται από 16 ερωτήσεις (4 σε κάθε παράγοντα). Οι απαντήσεις δίνονται σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1=Ποτέ, 5=Πολύ συχνά*).*

Αποτελέσματα

Προκειμένου να εξεταστούν πιθανές διαφορές εντός και μεταξύ των μεταβλητών ανά φύλο και τάξη έγινε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (three way-MANOVA) 2 (αγόρι –

	ΦΥΛΟ		ΗΛΙΚΙΑ-ΤΑΞΗ		
	Αγόρια	Κορίτσια	Α΄ Τάξη	Β΄ Τάξη	Γ΄ Τάξη
Σεβασμός στους συμπαίκτες	4.43 (0.67)	4.51 (0.65)	4.53 (0.63)	4.38 (0.70)	4.50 (0.63)
Τέχνη νίκης	2.19 (1.12)	1.90 (0.96)	1.83 (1.00)	2.08 (1.06)	2.22 (1.07)
Κοινωνικές συμβάσεις	3.62 (1.18)	3.70 (1.09)	3.77 (1.16)	3.60 (1.07)	3.62 (1.20)
Κλέψιμο	1.74 (1.00)	1.49 (0.80)	1.42 (0.80)	1.66 (0.88)	1.76 (1.01)

κορίτσι) X 3 (13-14-15 χρονών).

Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική κύρια επίδραση για το φύλο ($F_{4,539}$= 3.44, p<.01, n^2=.025), σημαντική κύρια επίδραση για την τάξη ($F_{8,1080}$= 2.37, p<.05, n^2= .016) και σημαντική κύρια επίδραση για την αθλητική ιδιότητα ($F_{4,539}$= 6.89, p<.001, n^2= .049).

Πίν. 1 Μέσοι όροι των διαστάσεων του τίμιου παιχνιδιού σε σχέση με το φύλο και ηλικία

Αναλυτικότερα σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα 1, το φύλο είχε σημαντική κύρια επίδραση στον παράγοντα «τέχνη νίκης» ($F_{1,553}$= 9.44, p<.05, n^2=.017), με τα αγόρια να παρουσιάζουν υψηλότερα σκορ (M = 2.19 ±1.12) σε σχέση με τα κορίτσια (M =1.90 ±0.96). Επίσης, το φύλο είχε σημαντική κύρια επίδραση και στον παράγοντα «κλέψιμο» ($F_{1,553}$= 10.29, p<.01, n^2=.019), με τα αγόρια να παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές (M =1.74 ±1.49) σε σχέση με τα κορίτσια (M =1.49 ±0.80).

Η ηλικία παρουσίασε σημαντική κύρια επίδραση στις αντικοινωνικές διαστάσεις του τίμιου παιχνιδιού. Συγκεκριμένα στον παράγοντα «τέχνη νίκης» ($F_{2,553}$= 5.57, p<.01, n^2=.020), όπου οι μαθητές της Γ΄τάξης-15χρ. παρουσίασαν υψηλότερα σκορ (M=2.22±1.07) σε σχέση με τους μαθητές της Α΄τάξης-13χρ. (M=1.83±1.00). Επιπλέον η ηλικία είχε σημαντική επίδραση στον παράγοντα «κλέψιμο» ($F_{2,553}$=5.93, p<.01, n^2=.021), όπου οι μαθητές της Γ΄τάξης-15χρ. (M=1.76±1.01) και της Β΄τάξης-14χρ. (M=1.66±0.66) εμφανίσανε υψηλότερα σκορ σε σχέση με τους μαθητές της Α΄τάξης-13χρ. (M=1.42±0.80).

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων στο ερωτηματολόγιο του τίμιου παιχνιδιού, φανερώθηκε μια σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των αγοριών και κοριτσιών στις αντικοινωνικές συμπεριφορές τίμιου παιχνιδιού, ενώ σε παρόμοια επίπεδα κυμάνθηκαν οι θετικές συμπεριφορές. Επιβεβαιώθηκε έτσι εν μέρει η αρχική μας υπόθεση, που θέλει τα αγόρια να εμφανίζουν συχνότερα αρνητικές κοινωνικοηθικές συμπεριφορές σε σχέση με τα κορίτσια και να επαληθεύεται με αυτόν τον τρόπο ένα μεγάλο κομμάτι της βιβλιογραφίας (Bredemeier & Shields, 1986b; Kavussanu & Roberts, 2001; Lemyre, Roberts, Ommundsen & Miller, 2001).

Ωστόσο αξιοσημείωτο εύρημα θα πρέπει να θεωρηθεί, τα παρόμοια υψηλά σκορ που επέδειξαν τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια στις θετικές κοινωνικοηθικές συμπεριφορές του τίμιου παιχνιδιού («σεβασμός στους συμπαίκτες» και «τυπικότητες των σπορ»). Περιορισμένος είναι ο αριθμός των ερευνών όπου η εμφάνιση συχνότερων αντικοινωνικών συμπεριφορών των αγοριών να μην συμβαδίζει και με χαμηλότερα επίπεδα θετικών συμπεριφορών. Για παράδειγμα, σε μελέτη του Hing Keung Ma (2005), σε 505 μαθητές

γυμνασίου και λυκείου, εντοπίστηκαν οι ίδιες διαφορές, δηλαδή ενώ τα αγόρια υπερτερούσαν στις αρνητικές κοινωνικές συμπεριφορές, δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις θετικές κοινωνικές συμπεριφορές.

Η έλλειψη διαφορών ως προς το φύλο στον ηθικό διαλογισμό, υποστηρίχθηκε ωστόσο στα ευρήματα από κάποιες προηγούμενες μελέτες (Bredemeier, 1994; Gielen & Markoulis, 1994; Karamavrou, Mouratidou, Vlachopoulos & Christofidi, 2004). Γενικότερα, η έρευνα γύρω από τις διαφορές φύλου στις θετικές συμπεριφορές έχει συχνά δώσει αντικρουόμενα αποτελέσματα. Στην παιδική και εφηβική ηλικία, σύμφωνα με τους Eisenberg και Fabes, (1998) τα κορίτσια φαίνονται να εμφανίζουν μεγαλύτερα σκορ από τα αγόρια σε θετικές κοινωνικοηθικές συμπεριφορές.

Αξιοσημείωτες είναι οι διαφορές που βρέθηκαν ανά εκπαιδευτική τάξη-ηλικία των μαθητών στις αντικοινωνικές συμπεριφορές του τίμιου παιχνιδιού. Τα αποτελέσματα ταυτίζονται με προηγούμενες έρευνες (Bredemeier, 1995; Παπαγεωργίου, Χασάνδρα και Χατζηγεωργιάδης, 2008) και έδειξαν ότι όσο τα παιδιά μετακινούνται από μικρότερες σε μεγαλύτερες τάξεις οι συμπεριφορές τους μέσα στο παιχνίδι της φυσικής αγωγής γίνονται όλο και περισσότερο αντικοινωνικές. Συγκεκριμένα στις αντικοινωνικές κοινωνικοηθικές συμπεριφορές του τίμιου παιχνιδιού («τεχνική νίκης» και «κλέψιμο») οι μαθητές της Α΄ τάξης εμφάνισαν χαμηλότερα σκορ τόσο από τους μαθητές της Γ΄ τάξης, όσο και από τους μαθητές της Β΄ τάξης, καταδεικνύοντας μια βαθμιαία σταθερή άνοδο στα εμφανιζόμενα σκορ. Από την άλλη μεριά ένα σημαντικό εύρημα στην παρούσα έρευνα είναι που δεν παρατηρήθηκε διαφοροποίηση στις θετικές συμπεριφορές του τίμιου παιχνιδιού και για τις τρεις ηλικίες-τάξεις, ενώ οι μέχρι τώρα έρευνες, τόσο στο περιβάλλον του αθλητισμού όσο και στο μάθημα της φυσικής αγωγής δείχνανε ότι όσο τα παιδιά μεγαλώνουν μειώνονται και οι θετικές συμπεριφορές (Hassandra, Gouda και Theodorakis, 2007; Παπαγεωργίου, Χασάνδρα και Χατζηγεωργιάδης, 2008),.

Αυτή η κατεύθυνση και τα ευρήματα σχετικά με τις θετικές συμπεριφορές των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής είναι ενθαρρυντική όσον αφορά την ηθική τους ανάπτυξη και τη συμβολή της φυσικής αγωγής σε αυτή. Αξιοσημείωτο να αναφερθεί είναι η παρακαταθήκη και η συμβολή της μακρόχρονης εφαρμογής του προγράμματος της Ολυμπιακής παιδείας και προγράμματος της Καλλιπάτειρας στην πρωτοβάθμια και στις τρεις τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον δύναται να εξηγηθεί και με την εμφάνιση και εφαρμογή θετικών συμπεριφορών του τίμιου παιχνιδιού κυρίως σε οργανώσεις υψηλού επαγγελματικού-ανταγωνιστικού επιπέδου και προβολή από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, έτσι ώστε οι νεαροί αθλητές-μαθητές να υιοθετούν συμπεριφορές δημοφιλών αθλητών-προτύπων. Τέτοιες θετικές συμπεριφορές όπως, «δεν εκμεταλλεύομαι τον τραυματισμό του αντιπάλου και σταματώ το παιχνίδι», «συγχαίρω τον διαιτητή για μια σωστή απόφαση», «συγχαίρω τον αντίπαλο μετά τον αγώνα ανεξαρτήτου αποτελέσματος», έχουν καθιερωθεί σε όλο το φάσμα των παιδικών πρωταθλημάτων. Η θεσμική καθιέρωση βραβείων **"fair play"** σε σχολικά, ερασιτεχνικά και επαγγελματικά πρωταθλήματα για το ποια ομάδα ή αθλητής θα επιδείξει διακεκριμένες συμπεριφορές των διαστάσεων του τίμιου παιχνιδιού, έχει βοηθήσει στην απρόσκοπτη μεταφορά τους στο λιγότερο ανταγωνιστικό περιβάλλον του μαθήματος της φυσικής αγωγής από το μεγαλύτερο μέρος της μαθητικής κοινότητας.

Ο αθλητισμός είναι ένα περιβάλλον που δεν φαίνεται να διαμορφώνει αυτόματα χαρακτήρες. Συνεπώς, η Φυσική Αγωγή σύμφωνα με τους Shields και Bredemeier (1995) «αποτελεί το ιδανικότερο περιβάλλον για την ηθική ανάπτυξη που δίνει τη δυνατότητα καλλιέργειας ενός συνόλου ηθικών αξιών και αρχών». Οι «σημαντικοί άλλοι» (καθηγητές, γονείς) είναι αυτοί που επωμίζονται την ευθύνη για την δημιουργία της κατάλληλης ηθικής ατμόσφαιρας, η οποία επιτρέπει τη διενέργεια ηθικών αλληλεπιδράσεων στους νεαρούς μαθητές. Έρευνα που έγινε σε μαθητές που διδάσκονταν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής με τον παραδοσιακό τρόπο συγκριτικά με τη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής με ειδικές στρατηγικές που στόχευαν στην ηθική ανάπτυξη, αναφέρουν ότι τα παιδιά που

διδάσκονταν το μάθημα παραδοσιακά δεν έδειξαν στοιχεία ηθικής ανάπτυξης, σε αντίθεση με τα παιδιά που διδάσκονταν το μάθημα με τις ειδικές στρατηγικές για ηθική ανάπτυξη (Hassandra, Goudas, Hatzigeorgiadis, & Theodorakis, 2007). Άρα η διδασκαλία των αθλημάτων από μόνη της, δίχως να περιλαμβάνει ειδικές στρατηγικές που στοχεύουν στην ηθική ανάπτυξη, δεν είναι δυνατόν να επιφέρει σημαντικές αλλαγές. Για την καλύτερη κατανόηση της ηθικής συμπεριφοράς, τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη αποτελεσματικών προγραμμάτων παρέμβασης, είναι αναγκαία η εξερεύνηση των λόγων που οδηγούν τα παιδιά στην εκδήλωση παραβατικών- αντικοινωνικών συμπεριφορών.

Αναφορές

Beyth-Marom, R., Austin, L., Fischhoff, B., Palmgren, C., & Jacobs-Quadrel, M., (1993). Perceived consequences of risky behaviors: Adults and adolescents. *Developmental Psychology*, 29(3), 549-563.
Bredemeier, B. J. (1984). Sport gender and moral growth. In J. M. Silva, & R. S. Weinberg (Eds.), *Psychological foundations of sport,* (pp. 400-413). Champaign IL: Human Kinetics.
Bredemeier, B. (1994). Children's moral reasoning and their assertive, aggressive, and submissive tendencies in sport and daily life*. Journal of Sport & Exercise Psychology,* 16, 1-14.
Bredemeier, B. (1995). Divergence in children's moral reasoning about issues in daily life and sport specific contexts. *International Journal of Sport Psychology,* 26, 453-463.
Bredemeier, B., & Shields, D. (1984a). Divergence in moral reasoning about sport and everyday life. *Sociology of sport Journal,* 1, 348-357.
Bredemeier, B., & Shields, D. (1986a). Moral growth among athletes and nonathletes: a comparative analysis. *Journal of Genetic Psychology*, 147 (1), 7-18.
Bredemeier, B., & Shields, D. (1986b). Game reasoning and interactional morality. *The Journal of Genetic Psychology*, 142, 257-275.
Bredemeier, B. J., & Shields, D. L. (1993). Moral psychology in the context of sport. In R. Singer, M. Murphey, & L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of research in sport psychology* (pp. 587-599). New York: Macmillan.
Carlo, G., Koller, S. H., Eisenberg, N., Da Silva, M., & Frohlich, C. (1996). A cross-national study on the relations among prosocial moral reasoning, gender role orientations, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32, 231-240.
Deluty, R.H., 1984. Behavioral validation of the Children's Action Tendency Scale . *Journal of Behavioral Assessment* 6, 115-130
Duda, L. J., Olson, L, K., & Templin, T. J. (1991). The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 79-87.
Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology, vol. 3: Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 701-778). New York: John Wiley.
Fabes, R. A., Carlo, G., Kupanoff, K., & Laible, D. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior I: The role of individual processes. *Journal of Early Adolescence*, *19*, 5-16.
Gielen, U.P. and Markoulis, D.C. (1994) 'Preference for Principled Moral Reasoning: A Developmental and Cross-Cultural Perspective', in L.L. Adler and U.P. Gielen (ds) *Cross-Cultural Topics in Psychology,* pp. 73–87. Westport, CT: Greenwood
Gilligan, C. (1982). In a difference voice. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
Hassandra, M., Goudas, M., Hatzigeorgiadis, A., & Theodorakis, Y. (2007). A fair play

Intervention program in school Olympic education. *European Journal of Psychology of Education, 22*, 99-114.Hing Keung Ma, (2007). The relation of altruism orientation to prosocial and antisocial behavior of Chinese children. *Psychologia*, 50(3), 150-163.
Karamavrou, S., Mouratidou, K., Vlachopoulos, S. and Christofidi, Ch. (2004). «Η απεικόνιση του επιπέδου ηθικής ωριμότητας μέσα από την προτίμηση σταδίου. Μια συγκριτική μελέτη στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης». (The Representation of Moral Maturity Level through Stage Preference: A Comparative Study in Higher Educational Level), *Αθλητική Ψυχολογία*, 15: 47–60.
Kavussanu, M., & Roberts, G. C. (2001). Moral functioning in sport: An achievement goal perspectives. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 23, 34-54.
Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior* (pp. 31-53). New York: Holt, Rinehart and Winston.
Lemyre, P., Roberts, G., & Ommundsen, Y. (2002). Achievement goal orientations, perceived ability, and sportspersonship in youth soccer. *Journal of Applied Sport Psychology*, *19*, 197-206
Miller, B. W., Roberts, G., & Ommundsen, Y. (2004). Effect of motivational climate on sportspersonship among competitive male and female football players. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 14, 193-202.
Rest, J. R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory.* New York: Praeger.
Shields, D., & Bredemeier, B. (1995). Character development and physical activity. *Canada: Human Kinetics.*
Shields, D., LaVol, N. M., Bredemeier, B. L., & Power, F. C. (2007). Predictors of poor sportspersonship in youth sports: Personal attitudes and social influences. *Journal of Exercise & Sport Psychology, 29*, 747-762.
Telama, R. (1999). *Moral development. Psychology for physical educators* (pp. 321-342). Champaign, IL: Human Kinetics.
Tuker, L. W., & Parks, J. B. (2001). Effects of gender and sports type on intercollegiate athletes' perceptions of the legitimacy of aggressive behaviors in sport*.* *Sociology of Sport Journal*, 18, 403-413.
Walker, L. J. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning: A critical review. *Child Developmental*, 55, 677-691.
Διγγελίδης, Ν., & Κρομμύδας, Χ. (2008). Διαφορές μαθητών και μαθητριών γυμνασίου ως προς την ηθική συμπεριφορά και η σχέση της με το κλίμα παρακίνησης, τους στόχους επίτευξης και την ευχαρίστηση στο μάθημα της φυσικής αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό, 6(2)*, 149-161.
Παπαγεωργίου, Μ., Χασάνδρα, Μ., & Χατζηγεωργιάδης Α. (2008). Το Τίμιο Παιχνίδι στη Φυσική Αγωγή: Επίδραση Φύλου, Ηλικίας και Κινήτρων Συμμετοχής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό,* 6 (2), 162 - 168
Παπανούτσος Ε., (1995) *Ηθική*, Εκδοτική Δωδώνη ΕΠΕ.
Πρώιος, Μ., & Δογάνης, Γ. (2003). Στάδια ηθικού διαλογισμού και πρόβλεψη της αθλητικής επιθετικότητας. *Αθλητική Απόδοση & Υγεία, 4*, 5-18.
Πρώϊος Μ., (2007). Ηθική Αγωγή: Μια ψυχο-κοινωνική προσέγγιση της ηθικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
Χασάνδρα Μ., Γούδας Μ., Χατζηγεωργιάδης Α. & Θεοδωράκης Γ. (2002). *Ανάπτυξη ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση του τίμιου παιχνιδιού στη φυσική αγωγή για παιδιά Δημοτικού.* Αδημοσίευτη έρευνα. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα.
ΥΠ.Ε.Π.Θ., (2003). Η Φυσική Αγωγή στην Α΄ Γυμνασίου - Βιβλίο Εκπαιδευτικού, Ο.Ε.Δ.Β.
Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ, (2007). *Ψηφιακό Σχολείο-Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία*, αναρτήθηκε την 10 Ιουνίου 2015 από το http://ebooks.edu.gr

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.

Κοινότητες μάθησης: εν δυνάμει μηχανισμοί για την ενθάρρυνση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Καπράνας Γεώργιος
Διευθυντής 1[ου] ΕΠΑΛ Αλμυρού
kapranasgeo@yahoo.gr

Περίληψη

Στον αιώνα που ζούμε η έννοια κλειδί στην εκπαίδευση είναι η «διά βίου εκπαίδευση» ή σωστότερα η «διά βίου μάθηση». Η νέα τάξη πραγμάτων απαιτεί εκπαιδευτικές πρακτικές ρηξικέλευθες, καινοτόμες όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να αντιληφθεί το αντιστάθμισμα του συν-διαμορφωτικού του ρόλου στο εκπαιδευτικό σύστημα, που δεν είναι άλλο από την καλλιέργεια του επαγγελματισμού του. Ευρύτερο πλαίσιο επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συνιστά η σχολική του μονάδα και η ενσωμάτωσή του σε κοινότητες, που δεν αποτελούν μόνο τη βάση για τη μάθηση, αλλά είναι ο ουσιαστικότερος παράγοντας για την παραγωγή νοήματος: η νοηματοδότηση της γνώσης, η αξία της και η χρηστικότητά της επαναπροσδιορίζεται συνεχώς για το κάθε μέλος της κοινότητας μέσα από τις διαδικασίες συμμετοχής. Η κατανεμημένη γνώση, η διάσπαρτη επιθυμία για επίλυση προβλημάτων, η συλλογική προσπάθεια για απάντηση στα τιθέμενα ερωτήματα εμπλουτίζουν τόσο το ατομικό γνωστικό απόθεμα των μελών της κοινότητας όσο και το κοινό της αποθεματικό.

Λέξεις κλειδιά: Μανθάνων οργανισμός, αυτοβελτίωση, συνδιαμόρφωση αξιών-οράματος, παραγωγική μάθηση, διαχείριση γνώσης.

Εισαγωγή

Η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και ραγδαίες εξελίξεις, ενώ η μόνη σταθερά γύρω μας φαίνεται να είναι η συνεχής αλλαγή (Πασιαρδής, 2004). Σ’ έναν κόσμο προκλήσεων και αυξανόμενων απαιτήσεων οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, ως ανοικτά συστήματα, καλούνται να προσαρμοστούν και να λειτουργήσουν με αποτελεσματικότητα διασφαλίζοντας τις καλύτερες συνθήκες μάθησης για τους μαθητές τους.

Τα επιτυχημένα σχολεία διακρίνονται από μια σειρά χαρακτηριστικών. Αρχικά, αξίζει να αναφέρουμε την αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας και την ύπαρξη κοινού οράματος, που καθιστούν τη μαθησιακή διεργασία ύψιστη προτεραιότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Ένα ακόμα χαρακτηριστικό είναι και ο τρόπος με τον οποίο το διδακτικό προσωπικό ενός σχολείου επιδιώκει την επαγγελματική του ανάπτυξη, βασικό στοιχείο για επιτυχείς αλλαγές σε σχολικό επίπεδο, αλλά και για περαιτέρω προσωπική βελτίωση (Hargreaves, 1994). Επιπρόσθετα, οι Sammons, Hillman και Mortimore (1995), σε μια αναφορά τους στα χαρακτηριστικά των σχολείων, εστιάζουν στην έννοια του μανθάνοντος οργανισμού, ενός σχολείου δηλαδή που έχει ως βασικό χαρακτηριστικό του την επικέντρωση στην ανάπτυξη του προσωπικού του.

Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού της σχολικής κοινότητας αποτελεί το κύριο συστατικό για τη σχολική βελτίωση και αλλαγή. Είναι μια διαδικασία διαρκούς αυτοβελτίωσης ή ακόμα και δια βίου μάθησης, που συντελείται στα σχολεία με τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Little (1997) υπάρχει ένα συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για τα σχολεία που θα πρέπει να λειτουργούν ως μαθησιακές κοινότητες, για να προωθούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ολοένα και περισσότερο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως επαγγελματίες που χρειάζονται ευκαιρίες μάθησης, για να κατανοήσουν τις προτεινόμενες αλλαγές για τη βελτιστοποίηση της πρακτικής τους. Επιστήμονες από όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης προσπαθούν να βρουν τρόπους υποστήριξης της ποιότητας της διδασκαλίας είτε με τη διαφοροποίηση της βασικής εκπαίδευσης των διδασκόντων είτε με την τροποποίηση του τρόπου επαγγελματικής τους

ανάπτυξης ή ακόμη και με κάποιες αλλαγές στην κουλτούρα του σχολείου. Επικρατεί, άλλωστε, η γενική αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να είναι απλοί αποδέκτες της αλλαγής, αλλά θα πρέπει να καταστούν ενεργοί συμμέτοχοι στη διαδικασία μετασχηματισμού των σχολικών μονάδων.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η έννοια της εξέλιξης των εκπαιδευτικών εντοπίζεται στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή, καθώς και στην πολιτική και το περιβάλλον των σχολείων όπου εργάζονται. Η φύση, επίσης, της διδασκαλίας απαιτεί οι εκπαιδευτικοί να δεσμεύονται στην κατεύθυνση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους.

Οι Βαρσαμίδου και Ρες (2006) αναφέρουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά γνώση, δεξιότητες και συναισθηματική νοημοσύνη, στοιχεία απαραίτητα για το σωστό τρόπο της επαγγελματικής σκέψης, το σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τους μαθητές και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής. Η ανάπτυξη αυτή μπορεί να τους παρασχεθεί με πολλούς τρόπους, όπως με τη συνδρομή εξωτερικών εμπειρογνωμόνων, μέσα από κύκλους μαθημάτων, εργαστηρίων ή προγραμμάτων, καθώς και μέσω της συνεργασίας σχολείων ή καθηγητών.

Σε μια τέτοια διαδικασία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επανεξετάσουν, να ανανεώσουν τους στόχους της διδασκαλίας τους και να επεκτείνουν την δέσμευσή τους για τη συνολικότερη βελτίωση του σχολείου. Καλούνται να λειτουργήσουν, επομένως, ως φορείς της αλλαγής, που με κριτική σκέψη, ενσυναίσθηση και τις απαραίτητες δεξιότητες θα ενισχύουν τη διάδραση με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους σε όλα τα βήματα της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (Day, 2003).

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν προταθεί πολυάριθμα μοντέλα βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κυρίως μέσω κεντρικών μεταρρυθμίσεων. Στις περισσότερες περιπτώσεις, όμως, οι μεταρρυθμίσεις αυτές επέφεραν επιφανειακές μόνο αλλαγές στις εκπαιδευτικές/διδακτικές πρακτικές με αμφίβολη αποτελεσματικότητα και βιωσιμότητα (Hargreaves, 2003)- κυρίως λόγω της αντιφατικότητας των νομοσχεδίων, που δεν μπόρεσαν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών να αναπτυχθούν προσωπικά, να διατυπώσουν το όραμά τους, να αποκτήσουν αυτογνωσία και γενικά, να καλλιεργήσουν το πνεύμα τους. Το γεγονός αυτό οδήγησε τη διεθνή ερευνητική κοινότητα σε νέους επιστημονικούς προσανατολισμούς -κυρίως σε ό,τι αφορά στο ρόλο του σχολείου ως αυτόνομου οργανισμού μάθησης, που ευθύνεται για την παραγωγή, την αναδόμηση και την επαναξιολόγηση της γνώσης (κοινότητα μάθησης).

Κοινότητες μάθησης και χαρακτηριστικά τους

Οι Pedler και Aspinwall (1998) ορίζουν ως μανθάνοντα οργανισμό εκείνον που διευκολύνει τη μάθηση όλων των μελών του και συνειδητά μετασχηματίζει τον εαυτό του και το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί. Ο Senge (1990) αναφερόμενος στους μανθάνοντες οργανισμούς, τονίζει ότι *«…είναι οι οργανισμοί εκείνοι, στους οποίους τα άτομα αυξάνουν συνεχώς την ικανότητά τους να επιτυγχάνουν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν, ενώ καινούργιοι τρόποι σκέψης υιοθετούνται καθώς απελευθερώνεται η συλλογική επιδίωξη και οι άνθρωποι μαθαίνουν διαρκώς να βλέπουν μαζί το σύνολο»* (σ.3). Όπως ο ίδιος συνεχίζει, δεν αρκεί απλά ο οργανισμός να υφίσταται, αλλά απαιτείται επιπλέον *«παραγωγική μάθηση»,* δηλαδή το είδος της μάθησης που αποκτάται μέσα από την εμπειρία σε συνθήκες πραγματικές με αποτέλεσμα να περικλείει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία και όχι απλώς την ικανότητα της προσαρμογής στις αλλαγές.

Επιπρόσθετα, με έναυσμα την κλασική θεωρία του Peter Senge (1990) *The Fifth Discipline* (Η Πέμπτη Επιστήμη) ικανός αριθμός εκπαιδευτικών έχουν υποστηρίξει ότι τα σχολεία πρέπει να γίνουν μανθάνουσες κοινότητες (π.χ. Leithwood & Louis, 1998; Stoll et al, 2003; Wald & Castleberry, 2000) και ότι για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει να αναπτύξουν

δομές και διαδικασίες που θα τα υποβοηθούν να μαθαίνουν και να ανταποκρίνονται γρήγορα και ευέλικτα σε απρόβλεπτα ή μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα (Calabrese, 2002; Johnson, 2005). Θα πρέπει να λειτουργούν ως γνήσιες κοινότητες που αντλούν από τις συλλογικές δυνάμεις ενός κοινού οράματος και εκτιμούν τις προσπάθειες για συνεχή φροντίδα και ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων τους με στόχο πάντα τη διαρκή τους βελτίωση (Demming, 1986). Μέσα από *«συστημική σκέψη»* τα μέλη τους θα είναι σε θέση να κατανοήσουν τη *«μεγάλη εικόνα»* και τους στόχους της σχολικής μονάδας, θα μπορέσουν να αντιληφθούν πού οδηγούν επιμέρους ενέργειες και αποφάσεις και πώς δράσεις σε ένα τομέα επηρεάζουν άλλους τομείς. Ταυτόχρονα, θα συνειδητοποιήσουν πώς συνδέεται η δική τους μάθηση και βελτίωση με εκείνη του οργανισμού ως συνόλου και πώς αυτό το συγκείμενο αποβαίνει τελικά ο αποφασιστικός παράγοντας για αλλαγή και επιτυχία.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι η ανάδειξη συνεργατικών σχημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί εν μέρει να οφείλεται στον υπερκερασμό των παλαιότερων μοντέλων διδακτικής και παιδαγωγικής όπου ο εκπαιδευτικός *«ήξερε»* τι έπρεπε να κάνει. Σήμερα οι εκπαιδευτικοί, αν και διαθέτουν ποικιλία δυνατοτήτων επιλογής μοντέλων διδακτικής, αισθάνονται ανασφάλεια και έχουν έντονη την ανάγκη για συνεργασία και αλληλοβοήθεια. *«Προστρέχουν, όταν χρειαστεί, στους συναδέλφους τους, που είναι μια πιο πολύτιμη πηγή επαγγελματικής εξέλιξης»* (Thiessen, 1995: 153).

Η ιδέα της κοινότητας μάθησης έχει συζητηθεί ως εναλλακτική πρόταση της παραδοσιακής διδασκαλίας (Wilson & Ryder, 1996). Οι κοινότητες μάθησης αποτελούνται από άτομα που καταβάλλουν προσπάθεια για την ομαλή και αποδοτική λειτουργία του οργανισμού και που επηρεάζουν το ένα το άλλο κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη (2012) τα χαρακτηριστικά των κοινοτήτων μάθησης είναι τα ακόλουθα:

● Διάδραση και αλληλοστήριξη κατά τη διεκπεραίωση των εργασιών και γόνιμος διάλογος ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, που εκδηλώνεται με την προσπάθεια συμπεφωνημένων σκοπών και επιδιώξεων και ευοδώνεται με την αποτελεσματική επικοινωνία, την προσαρμοστικότητα και την αυτορρύθμιση.

● Έντονη και συνεχής εστίαση στη διδασκαλία και μάθηση στο πλαίσιο συνεργατικής προσπάθειας.

● Αποδοχή και εφαρμογή διαμορφωτικής αξιολόγησης των προσπαθειών τους (αναστοχασμός εν δράσει).

● Συστηματική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των ενεργειών (αναστοχασμός για τη δράση).

Η μανθάνουσα κοινότητα δεν ασχολείται με πρόσκαιρες ρυθμίσεις και επιφανειακές αλλαγές. Αντίθετα, δρομολογεί διαδικασίες για συστηματική βελτίωση, γιατί ακριβώς οικοδομεί σταδιακά την επαγγελματική δεξιότητα και ικανότητα, έτσι ώστε η σχολική μονάδα να βρίσκεται διαρκώς σε τροχιά βελτίωσης. Ο Sarason (1990) το διατύπωσε εύστοχα: *«Είναι αδύνατο να δημιουργήσεις ευνοϊκές συνθήκες μάθησης για τους μαθητές, όταν τέτοιες συνθήκες δεν υπάρχουν για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς»* (σ. 145).

Κοινότητες μάθησης και επαγγελματική ανάπτυξη

Διάφορες έρευνες αποκαλύπτουν τα στοιχεία της σχολικής κουλτούρας που συμβάλλουν στη δημιουργία επαγγελματικής κοινότητας μέσα στα σχολεία. Σύμφωνα με τον Lieberman (1994) τα στοιχεία αυτά είναι η συναδελφικότητα, η εμπιστοσύνη και το ανοιχτό πνεύμα, τα οποία, όπως αναφέρουν οι DuFour & Eaker (1998), επιδρούν καταλυτικά, εφόσον οι εκπαιδευτικοί:

● Εργάζονται για την πραγμάτωση κοινών επιδιώξεων και ενεργούν με γνώμονα κοινές αξίες. Η πραγμάτωση κοινών επιδιώξεων οδηγεί σε συνολική δέσμευση των μελών που επηρεάζει το συναίσθημα του ανήκειν και της υπευθυνότητας και, κατ' επέκταση, τη θέληση για δράση. Η δέσμευση και η υπευθυνότητα προσλαμβάνουν ηθικό χαρακτήρα και ενδημούν στην καρδιά και το νου των μελών που συναποτελούν την ομάδα.

● Συνεργάζονται και αλληλοϋποστηρίζονται κατά την προώθηση των κοινών τους επιδιώξεων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Fullan (1993), *«χωρίς δεξιότητες συνεργασίας*

και διαπροσωπικών σχέσεων δεν είναι δυνατό το άτομο να μάθει και να λειτουργήσει ως φορέας ανάπτυξης» (σ.17-18). Κάθε μέλος λοιπόν, καταθέτει τον καλύτερο εαυτό του στην υπηρεσία του κοινού σκοπού, ενώ ταυτόχρονα αποκτά ετοιμότητα για συνεργασία και συλλογική δράση. Αποτέλεσμα της συλλογικής δράσης και της αλληλοϋποστήριξης είναι η δημιουργία συλλογικής νοημοσύνης στην αντιμετώπιση προβλημάτων, ένα πνευματικό κεφάλαιο που δημιουργεί προστιθέμενη αξία τόσο για τον οργανισμό όσο και για το ίδιο το άτομο.

● Διενεργούν συλλογική έρευνα για μεθόδους και μέσα που θα τους επιτρέψουν να προχωρήσουν ομαλά και αποδοτικά στην εργασία τους. Τα μέλη της κοινότητας χαρακτηρίζονται από περιέργεια και ανοιχτή διάθεση για νέους πειραματισμούς. Αναζητούν νέες μεθόδους εργασίας, εφαρμόζουν αυτά που διαμόρφωσαν ως στρατηγική εργασίας και αξιολογούν το αποτέλεσμα με στόχο τη βελτίωση. Ενδιαφέρονται να μαθαίνουν οι ίδιοι, αλλά και οι συνάδελφοί τους. Μέσα από την αναζήτηση αποκτούν νέα γνώση και ταυτόχρονα- μέσω της αποτελεσματικής επικοινωνίας- επεκτείνουν τη γνώση αυτή και την αξιοποιούν αποτελεσματικά. Οι φιλοδοξίες μετατρέπονται σε δράση και σε κοινές επιδιώξεις, το όραμα γίνεται πραγματικότητα. Εργάζονται για τη συνεχή βελτίωση και προσανατολίζονται στο αποτέλεσμα και όχι στις προθέσεις.

Τέτοιοι οργανισμοί μάθησης σχεδιάζουν και υλοποιούν μια συνολική εκπαιδευτική παρέμβαση, η οποία αναφέρεται: α) στους μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία (συγκρότηση ταυτοτήτων, επίλυση συγκρούσεων, δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης, κ.λπ.) και τη στοχοθεσία τους σχετικά με τη μάθηση (το ΓΙΑΤΙ της εκπαίδευσης) β) στο περιεχόμενο, τις προδιαγραφές και την αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών και των σχολικών εγχειριδίων (το ΤΙ της εκπαίδευσης) γ) στη διδακτική μεθοδολογία (το ΠΩΣ της εκπαίδευσης) και την παιδαγωγική (Kalantzis & Cope, 2012). Παράλληλα, η έμφαση στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών μετατρέπει τον εκπαιδευτικό σε ερευνητή δράσης, που συλλέγει πληροφορίες σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών, αναβαθμίζει συνεχώς και ανασχεδιάζει τα εκπαιδευτικά προγράμματα και αναπροσαρμόζει τη δομή του σχολείου για την αντιμετώπιση των αναγκών του -πάντα στο πλαίσιο μιας διαφοροποιημένης διδακτικής παρέμβασης (Tomlinson & McTighe, 2006). Σ' αυτό του το ρόλο ο εκπαιδευτής αξιοποιεί με δημιουργικό και παιδαγωγικά ενδεδειγμένο τρόπο τις νέες τεχνολογίες, που του προσφέρουν τη δυνατότητα διαμόρφωσης ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης και που υποστηρίζουν συνεργατικές δραστηριότητες (Scardamalia & Bereiter, 1994), πρακτικές, και εργαλεία σχεδιασμού. Ο κάθε εκπαιδευτικός με τον τρόπο αυτό αξιοποιεί εμπλουτισμένα μαθησιακά περιβάλλοντα εργασίας (Barad et al, 2004), αποκτά γνωστικά εργαλεία για μαθητοκεντρικές αυθεντικές μαθησιακές δραστηριότητες (Jonassen, 2000), μαθαίνει να υλοποιεί διαφοροποιημένα και εξατομικευμένα σχέδια μαθησιακών ενοτήτων και σενάρια μαθημάτων.

Συνακόλουθα, το νέο οργανωτικό μοντέλο των κοινοτήτων μάθησης έχει την ανάγκη ενός ηγέτη μετασχηματιστή- μεταρρυθμιστή με αρμοδιότητα να διεγείρει το ενδιαφέρον, να διατυπώνει το όραμα μαζί με τους άλλους, να ενδυναμώνει το προσωπικό, να εμπνέει την αφοσίωση, να ενθαρρύνει την ομαδική λήψη των αποφάσεων, να βελτιώνει τις ικανότητες και την απόδοση των εκπαιδευτικών, να παρακινεί, να δίνει αξία στα άτομα και να παρέχει τη δυνατότητα σ' αυτά να μαθαίνουν και να αναπτύσσονται..

Η διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος στο σχολείο και η ύπαρξη μιας διοίκησης που μοιράζεται τις εξουσίες και τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, έχει πολύ καλές προοπτικές επιτυχίας και προόδου (Clement & Vandenberghe, 2001). Μια τέτοια κοινότητα παρέχει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να ανακαλύψουν πώς να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικοί χρησιμοποιώντας τις ακόλουθες μεθόδους:

α) Μέθοδος μικροανάλυσης- αναστοχασμού κατά την οποία το άτομο μελετά και στοχάζεται πάνω στη δουλειά του. Η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει, επίσης, ανατροφοδότηση από έμπειρους εκπαιδευτικούς, καθώς και προσωπική μελέτη σε πολλές περιπτώσεις.

β) Μάθηση που προέρχεται από τα υπόλοιπα μέλη του προσωπικού και αξιοποίηση των ευκαιριών που προκύπτουν κάθε μέρα για συζήτηση με συναδέλφους, που διαθέτουν περισσότερη ή λιγότερη πείρα. Οι σχέσεις συνεργασίας στις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης αποτελούν βασικό παράγοντα για τη λήψη αποφάσεων, που στηρίζονται στην

πληροφόρηση και τη δημιουργία βάσης δεδομένων καλών πρακτικών, αλλά και στην ανάλυσή τους με σκοπό την ανάπτυξη κοινών πρωτοβουλιών. Ο εκπαιδευτικός ξεφεύγει από την απομόνωση της τάξης έχοντας την ευκαιρία της αλληλεπίδρασης με τους συναδέλφους του, συζητώντας τα προβλήματα που αντιμετωπίζει κατά τη διδασκαλία ή κάνοντας παρατηρήσεις με στόχο την απόκτηση πληροφοριών- γνώσεων στο χώρο του σχολείου.

γ) Μάθηση μέσα από τις διαδικασίες και τις δομές του οργανισμού. Ένας εκπαιδευτικός μπορεί να τύχει καθοδήγησης μέντορα ή να δεχτεί παρακολούθηση της διδασκαλίας του προκειμένου να λάβει εξωτερική ανατροφοδότηση. Μπορεί ακόμα να αναλάβει για ορισμένη χρονική περίοδο μια συγκεκριμένη θέση που θα του παρέχει ευκαιρίες ανάπτυξης. Έμφαση μπορεί να δοθεί, επίσης, και στην επιμόρφωση εντός της σχολικής μονάδας. Σημαντικές έρευνες (Clarke, 1994; Hawley & Valli, 1999; Hyde et al, 1994; Sykes, 1999) έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν πιο αποτελεσματικά σε προγράμματα επιμόρφωσης στο σχεδιασμό και τον καθορισμό του περιεχομένου των οποίων έχουν εμπλακεί ενεργά οι ίδιοι. Ο εκπαιδευτικός γίνεται ο σχεδιαστής και συν-δημιουργός των περιβαλλόντων μάθησης και όχι απλά ο διαμεσολαβητής της γνώσης. Μέσα από την ουσιαστική εμπλοκή του επιτυγχάνει συστηματική αξιολόγηση του πλαισίου επιμόρφωσης σε όλες τις φάσεις ανάπτυξής του τόσο για τον σχεδιασμό του προγράμματος όσο και για την αποτελεσματικότητά του. Με τον τρόπο αυτό τα μέλη της κοινότητας μάθησης αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως σκεπτόμενους επαγγελματίες που προκρίνουν την αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική ανάπτυξή τους με το να επιλέγουν, να σχεδιάζουν, να αναθεωρούν και να αναδιοργανώνουν την πρακτική τους διδασκόμενοι από τις εμπειρίες τους. Επιπλέον, πηγές γνώσης θεωρούνται και τα διάφορα σεμινάρια, εργαστήρια, συνέδρια, αλλά και οι οργανωμένες επισκέψεις, που μπορεί να προκύψουν και να σχεδιαστούν μέσα από τη λειτουργία του οργανισμού.

δ) Η μάθηση που προέρχεται από εξωτερικούς φορείς φανερώνει, επίσης, τη σημαντικότητα της συναναστροφής του προσωπικού ενός σχολείου με το προσωπικό άλλων οργανισμών. Μέσα από συμπράξεις συνεργασίας με πανεπιστημιακά εκπαιδευτικά ιδρύματα και άλλους επιστημονικούς φορείς δημιουργούνται δίκτυα *«κοινοτήτων μάθησης»,* που παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να προβληματιστούν, να ανταλλάξουν εμπειρίες, να μοιραστούν τις αγωνίες τους και να αναλύσουν σε βάθος ψυχοπαιδαγωγικά θέματα, καθώς και προβλήματα της καθημερινής διδακτικομαθησιακής πράξης. Αυτά τα δίκτυα- στα οποία είναι ιδιαίτερα σημαντική η παρουσία ενός κριτικού φίλου, δηλαδή του σχολικού συμβούλου, του ερευνητή ή του ακαδημαϊκού- προσανατολίζονται στη σύνδεση θεωρίας και πράξης και διαμορφώνουν πρακτικές συμμετοχικής- συνεργατικής έρευνας προσφέροντας πρόσθετες ευκαιρίες βελτίωσης της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Day, 1998; Himel et al, 2000; Sugrue, 2004).

Στο πλαίσιο μιας τέτοιας κοινότητας δεν επιδιώκεται απλά η επίτευξη ατομικών στόχων, αλλά η παραγωγή, η διαχείριση και το μοίρασμα της μάθησης, καθώς και η συνδιαμόρφωση των αξιών και του οράματος του σχολείου. Επιπλέον, συζητιούνται και εφαρμόζονται ποικίλες διδακτικές πρακτικές για μια διαδικασία αποτελεσματικής μάθησης, αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα ως πηγή εμπλουτισμού και καλλιεργείται ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών με την παροχή κινήτρων και επιλογών επαγγελματικής μάθησης .

Συμπεράσματα

Η συγκρότηση κοινοτήτων μάθησης συνδέεται άμεσα με το στόχο της δια βίου μάθησης και της ανάπτυξης του ανθρώπινου και κοινωνικού κεφαλαίου, δηλαδή της συσσώρευσης συλλογικής γνώσης, οργανωτικής κουλτούρας, αλληλεγγύης, κοινής εμπιστοσύνης και δημιουργικής θεσμικής λειτουργίας με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται κοινωνικές δεξιότητες. Στη σύγχρονη κοινωνία η δια βίου μάθηση είναι ο ακρογωνιαίος λίθος για την ανάπτυξη, η απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία καλά καταρτισμένων και μορφωμένων πολιτών, που μπορούν να προσαρμόζονται στα διαρκώς μεταβαλλόμενα εργασιακά περιβάλλοντα, εφόσον είναι εξοικειωμένοι με νέους τρόπους συνεργασίας,

μάθησης, έρευνας και οργάνωσης.

Οι εκπαιδευτικοί σήμερα θεωρούνται οι εργαζόμενοι της γνώσης, που αντιμετωπίζουν την έντονη διαφοροποίηση και το μετασχηματισμό του επαγγέλματός τους με μόνο τους όπλο τον επαγγελματισμό και τη συνεχή επιμόρφωσή τους (Kalantzis & Cope, 2012). Επομένως, τα σχολεία που λειτουργούν ως αυτόνομοι οργανισμοί παραγωγής γνώσης, έχουν κατανοήσει ότι απαιτείται αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο γίνεται κατανοητή η διαδικασία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αλλά και στον τρόπο που ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται το ρόλο του.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα (Cochram- Smith & Lytle, 1993; Darling-Hammond, 1993; Fishman & McCarthy, 2000; Hargreaves, 1994) είναι προφανές ότι το παραδοσιακό μοντέλο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, μέσα από αποσπασματικούς, βραχύχρονης διάρκειας κύκλους διαλέξεων, οφείλει/ επιβάλλεται να δώσει τη θέση του σε μια διαρκή διαδικασία ενδοσχολικής επιμόρφωσης, τις κοινότητες μάθησης /πρακτικής. Στις κοινότητες αυτές αξιοποιείται η εξειδικευμένη τεχνογνωσία σε διαφόρους τομείς και γνωστικά αντικείμενα μέσω της συγκρότησης διαδραστικών, συνεργατικών και αναστοχαστικών πρακτικών στις οποίες οι εκπαιδευτικοί μυούνται και σχεδιάζουν, παράγουν γνώση. Με το σκεπτικό αυτό η επιμόρφωση μέσα σε συνεργατικά πλαίσια μάθησης στο χώρο της δουλειάς, από τη στιγμή που τα σχολεία έχουν μετατραπεί σε οργανισμούς μάθησης, διευκολύνει την επαγγελματική εκπαίδευση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Συνοπτικά, η διεθνής εμπειρία έχει δείξει ότι η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης στο σχολείο συμβάλλει θετικά στον επαγγελματισμό και τη δημιουργικότητα, δεδομένου ότι αποτελούν κόμβους για ανταλλαγή και ερμηνεία πληροφοριών (Adler, 1998; Matos et al, 2009; Wenger, 1998) οι οποίοι:

● Συγκροτούνται από επαγγελματίες που μοιράζονται τη γνώση τους, συζητούν το νόημα της επαγγελματικής τεχνογνωσίας τους και παράγουν νέες ιδέες για τις καθημερινές πρακτικές τους σε διαρκή βάση.

● Μπορούν να διατηρήσουν τη γνώση με ζωντανό τρόπο και όχι μέσα από μια βάση δεδομένων ή ένα εγχειρίδιο. Ακόμα και όταν κάποιες διαδικασίες αποτελούν ρουτίνα, μπορούν να εφαρμοστούν με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις εκάστοτε περιστάσεις.

● Συντηρούν τις άτυπες πτυχές της γνώσης, κάτι που τα τυπικά συστήματα δεν μπορούν να συλλάβουν. Αυτό σημαίνει ότι οι κοινότητες μάθησης μπορούν να μεταφέρουν στους εκπαιδευτικούς τη γνώση σε συνδυασμό με την εμπειρία.

● Παρέχουν ένα νέο κοινωνικό χώρο για τις διάφορες ταυτότητες και τις διαφορετικές κοινωνικές βιογραφίες των μελών τους. Η διαμόρφωση εκπαιδευτικής ταυτότητας είναι κρίσιμος παράγοντας, επειδή μας βοηθά να ταξινομήσουμε αυτό που είναι σημαντικό για μας και εξελικτικά να μάθουμε.

● Διασφαλίζουν την επικοινωνία δημιουργώντας ένα ανθρώπινο περιβάλλον εργασίας. Με αυτόν τον τρόπο διαφοροποιείται ο επαγγελματικός προσανατολισμός των εκπαιδευτικών, που, κάτω από συνεχή υποστήριξη και αλληλεπίδραση, αποκτούν την απαιτούμενη αυτοπεποίθηση, για να δοκιμάσουν νέα πράγματα.

Τα σχολεία, λοιπόν, για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του 21ου αιώνα και να ανταποκριθούν στη διαμόρφωση του νέου ρόλου του εκπαιδευτικού και την επαγγελματική του ανάπτυξη, πρέπει να μετασχηματιστούν σε «πραγματικούς» οργανισμούς μάθησης. Χρειάζονται αναδιοργάνωση, συνεχείς αλλαγές και βελτιώσεις- όχι υπό μορφή νόμων- στις διαδικασίες μάθησης, της διοίκησης και γενικά της όλης λειτουργίας τους, έτσι ώστε να ικανοποιήσουν τις προσδοκίες των μελών τους και τις ανάγκες της κοινωνίας γενικότερα. Ταυτόχρονα, πρέπει να δίνεται η δυνατότητα στα άτομα να δημιουργούν και να ενθαρρύνονται στην προσπάθειά τους για αλλαγή και βελτίωση. Για την επίλυση των προβλημάτων απαιτείται η συστημική προσέγγιση και η εξέταση του οργανισμού ως σύνολο. Απαραίτητο, επίσης, στοιχείο είναι η μετάβαση από το επαγγελματικό παραδοσιακό μοντέλο οργάνωσης, που χαρακτηρίζεται από ατομική υπευθυνότητα, επαγγελματική αυτονομία και ικανότητα ανάληψης των ευθυνών από το άτομο, στο μετασχηματισμένο σύγχρονο μοντέλο που χαρακτηρίζεται από κατανεμημένη υπευθυνότητα, ομαδική λήψη αποφάσεων. Ακόμη, η αποδοχή από την εκπαιδευτική μονάδα της μαθητοκεντρικής και εκπαιδευτικοκεντρικής

ιδεολογίας προσφέρει στους μαθητές βιώματα που θα συναντήσουν αργότερα στην κοινωνία, ενώ για τους εκπαιδευτικούς υποβαθμίζει το μοντέλο αυτοδύναμης δράσης και αναδεικνύει το αντίστοιχο συνεργατικό, γεγονός που αυξάνει τον ενθουσιασμό και την παρώθηση για συνεχή βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Adler, J. (1998). *Lights and limits: Recontextualising Lave and Wenger to theorize Knowledge of teaching and of learning school mathematics.* In A. Watson, (Ed) Situated Cognition and the Learning of Mathematics, (pp. 161-177). Oxford: Centre for Mathematics Education Research.

Barad, S. A., Kling, R. & Gray, J. H. (Eds.), (2004).*Designing for virtual communities in the service of learning* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Calabrese, R.L. (2002). The School Leader's Imperative: Leading Change *The international Journal of Educational Management,* 16 (7), 326-332.

Clarke, D. (1994). Ten Key Principles from Research for the Professional development of Mathematics Teachers. in D. B. Aichele & A. F. Coxford (Eds.) *Professional Development for Teachers of Mathematics 1994 Yearbook.* Reston, VA: National Council of Teachers of mathematics.

Clement, M. & Vandenberghe, R.(2001). "How schools leaders can promote teachers' professional development" an account from the field *School leadership and management,* 21(1), 43-57

Cochram- Smith, M. & Lytle, S. (1993). Inside/ outside: Teacher Research and Knowledge. New York: Teachers College Press.

Darling- Hammond, L. (1993). Reframing the school reform agenda: Developing capacity for school transformation *Phi Delta Kappan*, 74(10), 753-761.

Day, C. (1998). Re-thinking school-university partnerships: A Swedish case study. *Teaching and Teacher Education,* vol. 14, No. 8, pp. 807-819.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα : Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.

Department of Education and Training of Victoria, (2005) Professional Learning in Effective Schools: The seven Principles of Highly Effective Professional Learning. Melbourne: DET.

DuFour, R & Eaker, R. (1998).*Professional learning communities at work.* Alexandria, VI: ASCD.

Demming, W. E. (1986). *Out of the Crisis* Cambridge, Mass: MIT Press.

Fishman, S & McCarthy, L.(2000). Unplayed tapes: A Personal History of Collaborative Teacher Research. New York: Teachers College Press and the National Council of Teachers of English.

Fullan, M (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform.* London: Routledge- Flamer.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age* London and New York: Cassell and Teachers College Press.

Hargreaves, A (2003) *Teaching in the Knowledge Society* Oren University Press

Hawley, W & Valli, L.(1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. In L. Darling- Hammond & G. Sykes (Eds.), Teaching as Learning Profession: Handbook of Policy and Practice. San Francisco: Jossey Bass, 151-180.

Himel, M.T, Hall, M.L. Henderson, V. & Floyd, R.(2000). A Unique Partnership: Year 1 as a professional development school in an urban environment. *Teaching and Change,* Vol. 8, No. 1, pp. 65-75.

Hyde, A, Ormiston, M. & Hyde, P (1994) Building professional development into the culture of schools in D. B. Aichele & A. Coxford (Eds.), *Professional Development for Teachers of Mathematics 1994 Yearbook.* Reston, VA: National Council of Teachers of mathematics.

Johnson, D. P. (2005) *Sustaining Change in Schools: How to Overcome differences and Focus on Quality.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Jonassen, D. H.(2000). *Toward a design theory of problem solving* Educational Technology: Research & Development, 48(4), 63-85.

Kalantzis, M. & Cope, W.(2012). New *Learning Elements of a Science of Education,* New York; Cambridge University Press

Leithwood, K & Seashore Louis, K. (Eds.),(1998). *Organizational Learning in Schools,* Downing PA: Swets and Zeitlinger

Lieberman, A.(1994). *Teacher development: Commitment and challenge.* New York: Teachers college.

Little, J. W.(1997). *Benchmarks for schools: Excellence in professional development and professional community.* Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.

Matos, J. F., Powell, A., Sztajn, P., Ejersbo, L. & Hovermill, J.(2009). Mathematics teachers' professional development: processes of learning in and from practice. In R Even and D. Ball (Eds.) *The Professional Education and Development of Teachers of Mathematics* (pp. 167-183) The 15th ICMI Study NY: Springer

Newman, F. & Wehlage, G. (1995).*Successful school restrustuting.* Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools.

Newman, F., King, B. & Young, P. (2000). Professional development that Address school capacity. Paper presented at the American Educational Research Association. New Orleans.

Pedler, M. & Aspinwall, K (1998).*A concise guide to the learning organization.* London: Lemos and Crane.

Sammons, P, Hillman J. & Mortimore, P.(1995). *Key Characteristics of Effective Schools* London: OFSTED.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1994).*Computer support for Knowledge- building Communities*. Journal of the Learning Sciences, 3, 265-283.

Sareson, S. B. (1990). *The predictable failure of educational reform.* San Francisco: Jossey Bass.

Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline the art and practice of the learning organization.* London: Ramon House.

Stoll, L., Fink, D. & Earl, L.(2003). *it's All About Learning (And it's About Time).* Buckingham: Open University Press

Sykes, B. (1999). *The Human Inheritance: Genes Language, and Evolution*, Oxford University Press.

Thiessen, D. (1995). *The Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies,* 25 (2): 153-177.

Tomlinson, C. & McTighe, J.(2006). Integrating Differentiated Instruction & Understanding by Design: Connecting Content and Kids. Alexandria, VA: ASCD

Wald, P.J. & Castleberry, M.S.(2000). *Educators as Learners: Creating o Professional Learning Community in Your School.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, Meaning and Identity.* Cambridge: Cambridge University Press

Wilson, B. & Ryder, M.(1996). "Dynamic learning communities: An alternative to designed instructional systems", *Educational Technology Research and Development* Available at: http://carbon.cudenver.edu/~mryder/dlc.htm

Βαρσαμίδου, Α. & Ρες, Ι. (2006). *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών.* Ρόδος.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση προγράμματος αγωγής υγείας στη σχολική υγιεινή και ασφάλεια από σχολική νοσηλεύτρια

Σύρου Νίκη
Σχολική Νοσηλεύτρια ΠΕ25, MPH, PhD, Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων
nikisir@gmail.com

Σουρτζή Παναγιώτα
Καθηγήτρια Νοσηλευτικής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
psourtzi@nurs.uoa.gr

Περίληψη

Εισαγωγή: Κύριος ρόλος των σχολείων είναι η εκπαίδευση, η μάθηση αλλά και η προαγωγή της υγείας του σχολικού πληθυσμού. Σημαντικός σε θέματα αγωγής και προαγωγής υγείας είναι ο ρόλος του σχολικού νοσηλευτή. **Σκοπός**: Η ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση προγράμματος αγωγής υγείας στη σχολική υγιεινή και ασφάλεια, που εφαρμόστηκε από σχολική νοσηλεύτρια σε εκπαιδευτικούς. **Μεθοδολογία:** Οιονεί πειραματική μελέτη με προ- και μετά- μέτρηση και με δυο ομάδες εκπαιδευτικών, ελέγχου-παρέμβασης, που πραγματοποιήθηκε σε τυχαίο δείγμα 42 δημοτικών σχολείων το 2011-2012. Η στατιστική ανάλυση έγινε με το SPSS 22.0. **Αποτελέσματα:** Στους εκπαιδευτικούς των σχολείων παρέμβασης παρατηρήθηκε μετά την παρέμβαση στατιστικά σημαντική αύξηση στις μέσες τιμές συνοπτικών δεικτών γνώσεων, στάσεων και συμπεριφοράς τους στη σχολική ασφάλεια και υγιεινή. **Συμπεράσματα:** Δείχτηκε η αποτελεσματική εφαρμογή του προγράμματος αγωγής υγείας και κατ΄ επέκταση η σημαντικότητα του ρόλου του σχολικού νοσηλευτή στην αγωγή υγείας του σχολικού πληθυσμού.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός νοσηλευτής, πρόγραμμα αγωγής υγείας, σχολική ασφάλεια, σχολική υγιεινή, εκπαιδευτικοί

Εισαγωγή

Κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση, στην υγεία και στην ασφάλεια. Κύριος ρόλος των σχολείων είναι η εκπαίδευση και η μάθηση αλλά και η προαγωγή της υγείας για εκπαιδευτικούς, μαθητές και τις οικογένειές τους (Tang et al 2009). Ο όρος *προαγωγή υγείας,* αναφέρεται στις *«διαδικασίες με τις οποίες τα άτομα, καθίστανται ικανά να αυξάνουν τον έλεγχο στην υγεία τους και να τη βελτιώνουν»* (WHO 1986). Ένας από τους στόχους του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας για τα σχολεία, που επιθυμούν να προάγουν την υγεία, αποτελεί και η διαμόρφωση ενός φυσικού σχολικού περιβάλλοντος, στο οποίο η ασφάλεια και η υγιεινή θα αποτελούν σημαντικές προτεραιότητες (WHO 2000, WHO 1996).

Ο σχολικός νοσηλευτής, ως ενεργό μέλος της σχολικής κοινότητας και ως αρμόδιος σε θέματα αγωγής και προαγωγής υγείας, καλείται να διαδραματίζει τον κύριο ρόλο της ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης του σχολικού πληθυσμού μέσα από προγράμματα αγωγής υγείας, που -εκτός των άλλων- έχουν στόχο τους την παροχή γνώσεων και την ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών, που συμβάλλουν στη δημιουργία ασφαλών και υγιεινών συνθηκών διδασκαλίας.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Τα περισσότερα παιδιά σε όλο τον κόσμο παρακολουθούν δημοτικό σχολείο. Ιδιαίτερα σημαντική για την υγεία των μαθητών είναι η παροχή ασφαλών και υγιεινών συνθηκών διδασκαλίας. Η Αμερικανική Ακαδημία Παιδιατρικής ορίζει ένα *"υγιεινό σχολικό περιβάλλον»* ως *«αυτό που προστατεύει τους μαθητές και το προσωπικό από τραυματισμό ή ασθένεια, και*

προωθεί δράσεις πρόληψης και συμπεριφορές εναντία σε γνωστούς παράγοντες κινδύνου, που μπορεί να οδηγήσουν σε μελλοντική νόσο ή αναπηρία" (American Academy of Pediatrics 1993).

Ωστόσο τα ατυχήματα αποτελούν τον μεγαλύτερο κίνδυνο στα σχολεία, τη δεύτερη αιτία παιδικής νοσηρότητας και στην εποχή μας πρόβλημα άμεσης προτεραιότητας για τη δημόσια υγεία (Πετρίδου 2011). Σχετικά με τα σχολικά ατυχήματα, σύμφωνα με στοιχεία του Κέντρου Έρευνας και Πρόληψης Παιδικών Ατυχημάτων (ΚΕΠΠΑ), την εξαετία 1996-2001 σημειώθηκαν 23.000 σχολικά ατυχήματα εντός του σχολείου σε μαθητές 5-14 ετών, από τα οποία το 60% αφορούσε στην ηλικιακή ομάδα των 10-14 ετών και το 66% στα αγόρια. Το μεγαλύτερο ποσοστό των τραυματισμών (92%) συνέβη κατά τη διάρκεια λειτουργίας του σχολείου. Το 70% των τραυματισμών συνέβη στην αυλή του σχολείου, το 10% στην αίθουσα και το 7% στις σκάλες. Η βασικότερη αιτία ατυχήματος ήταν οι πτώσεις σε ποσοστό 56%. Το 20% των ατυχημάτων οδήγησε σε κάταγμα, ενώ σε ό, τι αφορά στην έκβαση, το 46% χρειάστηκε θεραπεία και επανεξέταση και το 4% νοσηλεύτηκε (Τσαγκάρη 2007).

Εκτός από τα ατυχήματα, οι ασθένειες και ιδιαίτερα τα μεταδοτικά νοσήματα στο χώρο του σχολείου, που προκαλούνται από βακτήρια, ιούς και παράσιτα, φαίνεται να είναι συνήθη στους μαθητές (Colorado Department of Public Health and Environment 2004). Η έξοδος του παιδιού από το κλειστό οικογενειακό περιβάλλον και η πολύωρη συναναστροφή του με συνομήλικούς του σε παιδικούς σταθμούς, παιδότοπους και σχολεία, σε συνδυασμό με την ανωριμότητα του ανοσοποιητικού του και την άγνοια των κανόνων υγιεινής, έχει ως συνέπεια την αυξημένη έκθεσή του σε παθογόνους μικροοργανισμούς, που οδηγούν συχνά σε πλήθος λοιμώξεων, κυρίως *αναπνευστικές, γαστρεντερικές και δέρματος/βλεννογόνων*, οι οποίες κάποιες φορές λαμβάνουν και επιδημική έξαρση (Γαλανάκης 2009, Συριοπούλου 2013, Selekman 2006). Σύμφωνα επίσης με πληροφορίες του Centres for Disease Control and Prevention (CDC), τα λοιμώδη νοσήματα ευθύνονται για τα εκατομμύρια των σχολικών ημερών, που χάνονται κάθε χρόνο από το νηπιαγωγείο μέχρι και το Λύκειο, σε δημόσια σχολεία στις Ηνωμένες Πολιτείες (CDC 2013).

Σκοπός της εργασίας

Ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση προγράμματος αγωγής υγείας στη σχολική υγιεινή και ασφάλεια, που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων από σχολική νοσηλεύτρια.

Σώμα κειμένου

Μεθοδολογία

Πρόκειται για οιονεί πειραματική μελέτη με προ- και μετά- μέτρηση και με δυο ομάδες εκπαιδευτικών, παρέμβασης (n_1=224) και ελέγχου (n_2=181), που πραγματοποιήθηκε σε τυχαίο δείγμα σχολείων (n=42) από το σύνολο των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Τρικάλων. Για την επιλογή του δείγματος εφαρμόστηκε αναλογική στρωματοποιημένη δειγματοληψία ως προς τον τύπο των σχολείων (αστικού και ημιαστικού/αγροτικού τύπου), με απλή τυχαία δειγματοληψία, μέσω της χρήσης πίνακα τυχαίων αριθμών. Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων παρέμβασης συμμετείχαν σε πρόγραμμα αγωγής υγείας, που εφαρμόστηκε από σχολική νοσηλεύτρια. Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος αξιολογήθηκε μετρώντας το αν επήλθε αλλαγή στις γνώσεις, στις στάσεις και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών της ομάδας παρέμβασης σε σύγκριση με εκείνους της ομάδας ελέγχου.

Ως εργαλείο μέτρησης των γνώσεων, στάσεων και της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών στη σχολική υγιεινή και ασφάλεια χρησιμοποιήθηκε ανώνυμο και κωδικοποιημένο ερωτηματολόγιο, που αναπτύχθηκε για την παρούσα μελέτη (Cronbach α=0,77-0,94), κατόπιν κριτικής ανασκόπησης αντίστοιχων μελετών, βιβλίων και άρθρων της ελληνικής κυρίως (ΥΠΕΠΘ 2010,

Κρεμαστινού-Κουρέα 2007, Βελονάκης και Σουρτζή 2009, ΕΦΕΤ 2003, Υ.Α. 1003/2008, ΟΣΚ 2008, ΟΑΣΠ 2009, ΕΛ.ΙΝ.Υ.Α.Ε. 1988, ΕΣΔΥ 2009, Π.Δ. 485/1988, Γαλανάκης 2009, Παπάνης 2010) και διεθνούς (Barrett 2001, Lightfoot & Bines 2000, Liberal et al 2005) βιβλιογραφίας και ύστερα από πιλοτική εφαρμογή του (Cronbach α΄=0,69-0,92), καθώς δεν βρέθηκε αντίστοιχο ερευνητικό εργαλείο, που να εξυπηρετεί το σκοπό της συγκεκριμένης μελέτης.

Με βάση τη βιβλιογραφία, στην οποία βασίστηκε η ανάπτυξη του ερωτηματολογίου, αναπτύχθηκε το πρόγραμμα αγωγής υγείας, το οποίο περιλάμβανε τις έννοιες της σχολικής ασφάλειας και υγιεινής, τη συχνότητα και στην πρόληψη των παιδικών και σχολικών ατυχημάτων (προδιαγραφές ασφαλείας στα σχολεία), την επιδημιολογία και στην πρόληψη των μεταδοτικών νοσημάτων στο σχολικό περιβάλλον, την υγιεινή των σχολικών κυλικείων αλλά και τις αρμοδιότητες των εμπλεκόμενων στη σχολική ασφάλεια και υγιεινή. Οι τεχνικές Αγωγής Υγείας, που εφαρμόστηκαν αφορούσαν σε «παθητικές μεθόδους» (διάλεξη, διαφάνειες, φυλλάδια), σε μεθόδους «ενεργητικής συμμετοχής (συζήτηση) και σε «βιωματικές μεθόδους» (παρατήρηση και εντοπισμός των παραγόντων κινδύνου εντός του σχολικού χώρου).

Διαδικασία

Για την πραγματοποίηση της μελέτης λήφθηκε *«άδεια έγκρισης έρευνας»* την αρμόδια υπηρεσία του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων με τη γνωμοδότηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Φ15/691/80458/Γ1-15/07/2011), ώστε να τηρούνται οι αρχές δεοντολογίας στην έρευνα.

Ειδικότερα στην αρχή της μελέτης (1η χρονική περίοδος - αρχές Σεπτεμβρίου 2011) προγραμματίστηκε, ύστερα από τηλεφωνική επικοινωνία, συνάντηση με τους αρμόδιους για τα σχολικά ζητήματα (Διευθυντές-Προϊστάμενους Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και εκπροσώπους του Δήμου), για να ληφθούν πληροφορίες για θέματα σχετικά με την σχολική ασφάλεια και υγιεινή. Οι πληροφορίες αυτές χρησίμευσαν σε πρώτη φάση (πιλοτική) στην ανάπτυξη των ερωτηματολόγιων και σε δεύτερη φάση (παρέμβαση) στη διαμόρφωση του προγράμματος αγωγής υγείας. Στη συνέχεια, αφού κατασκευάστηκαν τα ερωτηματολόγια, κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας, προγραμματίστηκε και πραγματοποιήθηκε συνάντηση με τους Διευθυντές των σχολείων για ενημέρωσή τους σχετικά με τους σκοπούς και τα οφέλη της μελέτης. Ακολούθησε η απόδοση κωδικών σε κάθε σχολείο και η πιλοτική εφαρμογή των ερωτηματολογίων (2η χρονική περίοδος- τέλη Σεπτεμβρίου 2011) σε ένα μικρό δείγμα εκπαιδευτικών σχολείου διαφορετικού νομού, για τον έλεγχο της εγκυρότητας και αξιοπιστίας τους.

Κατόπιν (3η χρονική περίοδος- Οκτώβριος και Νοέμβριος του 2011) δόθηκαν τα ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς των σχολείων του δείγματος (ομάδα παρέμβασης και ελέγχου) πριν την παρέμβαση, για να αξιολογηθούν οι γνώσεις, οι στάσεις και η συμπεριφορά τους. Στη συνέχεια, την ίδια χρονική περίοδο και αφού παραλήφθηκαν τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, πραγματοποιήθηκε η εφαρμογή του προγράμματος αγωγής υγείας στην ομάδα παρέμβασης των σχολείων του δείγματος. Σε τέταρτο χρόνο (4η χρονική περίοδος- Μάρτιος και Απρίλιος 2012) έγινε επίσκεψη στα επιλεγμένα σχολεία και δόθηκαν εκ νέου ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς και των δυο ομάδων (παρέμβασης και ελέγχου), για να αξιολογηθούν οι γνώσεις, οι στάσεις και η συμπεριφορά τους, μετά την εφαρμογή του προγράμματος αγωγής υγείας στην ομάδα παρέμβασης.

Αποτελέσματα

Με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 22.0 έγινε η περιγραφική και επαγωγική ανάλυση των δεδομένων. Για όλες τις στατιστικές δοκιμασίες το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας του ελέγχου της υπόθεσης ορίστηκε μικρότερο ή ίσο του 0,05 ($\alpha \leq 0{,}05$) για αμφίπλευρο έλεγχο. Στην παρούσα μελέτη τα δεδομένα ήταν ποιοτικά και ποσοτικά. Για την περιγραφή των ποιοτικών/κατηγορικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν οι απόλυτες (ν) και οι σχετικές συχνότητες ν (%), ενώ για την περιγραφή των ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν οι μέσες

τιμές Mean ($\bar{x}$) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD). Για τον έλεγχο υποθέσεων η στατιστική δοκιμασία καθορίστηκε, με το αν οι μεταβλητές ακολουθούσαν την κανονική κατανομή και από τον τύπο των αριθμητικών δεδομένων.

Δημογραφικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού προσωπικού

Το ποσοστό ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων στην πρώτη φάση της μελέτης, πριν την παρέμβαση ήταν 75,14% - δεδομένου πως διανεμήθηκαν 539 ερωτηματολόγια και συλλέχθηκαν 405, ενώ στη δεύτερη φάση της μελέτης, μετά την παρέμβαση ήταν 93,8%- δεδομένου πως διανεμήθηκαν 405 ερωτηματολόγια και συλλέχθηκαν 380. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών το 59,5% ήταν γυναίκες και σε ποσοστό 69,1% είχαν ηλικία 40-49 ετών. Το 85,7% ήταν έγγαμοι και το 85,9% είχε αποκτήσει παιδιά. Το 48,4% των εκπαιδευτικών ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας με πτυχίο εξομοίωσης, το 38,3% απόφοιτοι Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης και το 13,3% απόφοιτοι μόνο Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Άλλο πτυχίο είχε το 17%, μεταπτυχιακό δίπλωμα το 5,4% και διδακτορικό δίπλωμα το 0,5%.

Αποτελέσματα γνώσεων-στάσεων-συμπεριφοράς στις δυο ομάδες εκπαιδευτικών πριν και μετά την παρέμβαση

Παρατηρώντας τον Πίνακα 1 φαίνεται πως μεταξύ των δυο ανεξάρτητων ομάδων εκπαιδευτικών, παρέμβασης και ελέγχου, δεδομένης της κανονικής κατανομής των μεταβλητών και για διάστημα εμπιστοσύνης 95%, παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (αύξηση) στις μέσες τιμές:

i) της γνώσης τους στη σχολική ασφάλεια και υγιεινή μετά την παρέμβαση, υπέρ της ομάδας παρέμβασης και

ii) της στάσης τους στη σχολική ασφάλεια και υγιεινή μετά την παρέμβαση, υπέρ της ομάδας παρέμβασης.

Σε ό, τι αφορά στη συμπεριφορά τους στα θέματα σχολικής ασφάλειας και υγιεινής, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων μετά την παρέμβαση, καθώς η ομάδα παρέμβασης παρουσίαζε πριν την παρέμβαση λιγότερο ευνοϊκό σκορ στους συνοπτικούς δείκτες συμπεριφοράς, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Πίνακας 1. Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και στατιστική σημαντικότητα [Sig. (2-tailed)] συνοπτικών δεικτών γνώσης, στάσης και συμπεριφοράς στη σχολική ασφάλεια και υγιεινή για τις ομάδες παρέμβασης και ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση

Μεταβλητές	Ομάδα	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Γνώση στη σχολική ασφάλεια πριν	παρέμβαση	224	16,75	4,25	,348
	έλεγχος	181	16,35	4,19	
Γνώση στη σχολική ασφάλεια μετά	**παρέμβαση**	207	**23,45**	2,71	**,000**
	έλεγχος	173	17,14	3,81	
Γνώση στη σχολική υγιεινή πριν	παρέμβαση	224	16,97	3,56	,966
	έλεγχος	181	16,98	3,33	
Γνώση στη σχολική υγιεινή μετά	**παρέμβαση**	207	**21,10**	2,50	**,000**
	έλεγχος	173	17,09	3,86	
Στάση στη σχολική ασφάλεια και υγιεινή πριν	παρέμβαση	224	80,79	6,49	,554
	έλεγχος	181	80,39	6,84	
Στάση στη σχολική ασφάλεια και υγιεινή μετά	**παρέμβαση**	207	**82,31**	7,03	**,002**
	έλεγχος	173	80,16	6,64	
Συμπεριφορά στη σχολική ασφάλεια πριν	παρέμβαση	224	29,69	10,58	,057
	έλεγχος	181	31,72	10,73	
Συμπεριφορά στη σχολική ασφάλεια	παρέμβαση	207	32,54	9,77	,912

μετά	έλεγχος	173	32,65	9,73	
Συμπεριφορά στη σχολική υγιεινή	παρέμβαση	224	30,89	8,85	,397
πριν	έλεγχος	181	31,66	9,33	
Συμπεριφορά στη σχολική υγιεινή	παρέμβαση	207	32,33	8,88	,473
μετά	έλεγχος	173	31,66	9,38	

Παρατηρώντας τον Πίνακα 2 διαπιστώνεται πως στην ομάδα έλεγχου των εκπαιδευτικών και για διάστημα εμπιστοσύνης 95% υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (αύξηση) μόνο στις μέσες τιμές της γνώσης τους για τη σχολική ασφάλεια - μετά την παρέμβαση σε σύγκριση με πριν. Αντιθέτως οι όποιες διαφορές στις μέσες τιμές της ομάδας ελέγχου, που απεικονίζονται στον Πίνακα 2, ως προς τη γνώση στη σχολική υγιεινή, τις στάσεις στη σχολική ασφάλεια και υγιεινή και ως προς τη συμπεριφορά για τα θέματα σχολικής ασφάλειας και υγιεινής, δε φαίνεται να είναι στατιστικά σημαντικές.

Πίνακας 2. Μέσες τιμές τυπικές αποκλίσεις και στατιστική σημαντικότητα [Sig. (2-tailed)] συνοπτικών δεικτών γνώσης, στάσης και συμπεριφοράς για τη σχολική ασφάλεια και υγιεινή στην ομάδα ελέγχου (N=173) πριν και μετά την παρέμβαση

Μεταβλητές		**Mean**	**Std. Deviation**	**Sig. (2-tailed) (df=172)**
Ζεύγος 1	Γνώση στη σχολική ασφάλεια πριν	16,51	4,14	**,031**
	Γνώση στη σχολική ασφάλεια μετά	17,14	3,81	
Ζεύγος 2	Γνώση στη σχολική υγιεινή πριν	17,05	3,33	,878
	Γνώση στη σχολική υγιεινή μετά	17,09	3,86	
Ζεύγος 3	Στάση στη σχολική ασφάλεια και υγιεινή πριν	80,39	6,81	,657
	Στάση στη σχολική ασφάλεια και υγιεινή μετά	80,16	6,64	
Ζεύγος 4	Συμπεριφορά στη σχολική ασφάλεια πριν	32,01	10,74	,384
	Συμπεριφορά στη σχολική ασφάλεια μετά	32,65	9,73	
Ζεύγος 5	Συμπεριφορά στη σχολική υγιεινή πριν	31,88	9,32	,713
	Συμπεριφορά στη σχολική υγιεινή μετά	31,66	9,38	

Στον Πίνακα 3 και για διάστημα εμπιστοσύνης 95%, παρατηρείται ότι στην ομάδα παρέμβασης των εκπαιδευτικών-μετά την παρέμβαση σε σχέση με πριν- υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές (αύξηση) στις μέσες τιμές της γνώσης τους στη σχολική ασφάλεια (μεγαλύτερη αύξηση από εκείνη στην ομάδα ελέγχου) και υγιεινή αλλά και στις μέσες τιμές της στάσης και συμπεριφοράς τους στη σχολική ασφάλεια και υγιεινή.

Πίνακας 3. Μέσες τιμές τυπικές αποκλίσεις και στατιστική σημαντικότητα [Sig. (2-tailed)] συνοπτικών δεικτών γνώσης, στάσης και συμπεριφοράς για τη σχολική ασφάλεια και υγιεινή στην ομάδα παρέμβασης (N=207) πριν και μετά την παρέμβαση

Μεταβλητές		**Mean**	**Std. Deviation**	**Sig. (2-tailed) (df=206)**
Ζεύγος 1	Γνώση στη σχολική ασφάλεια πριν	16,85	4,300	**,000**
	Γνώση στη σχολική ασφάλεια μετά	23,45	2,709	
Ζεύγος 2	Γνώση στη σχολική υγιεινή πριν	17,07	3,567	**,000**
	Γνώση στη σχολική υγιεινή μετά	21,10	2,503	
Ζεύγος	Στάση στη σχολική ασφάλεια και υγιεινή πριν	81,00	6,510	**,008**

3	**Στάση στη σχολική ασφάλεια και υγιεινή μετά**	82,31	7,029	
Ζεύγος	Συμπεριφορά στη σχολική ασφάλεια πριν	29,75	10,668	**,001**
4	**Συμπεριφορά στη σχολική ασφάλεια μετά**	32,54	9,772	
Ζεύγος	Συμπεριφορά στη σχολική υγιεινή πριν	31,06	8,844	**,047**
5	**Συμπεριφορά στη σχολική υγιεινή μετά**	32,33	8,878	

Αποτελέσματα βαθμού δυσκολίας και ικανοποίησης από το πρόγραμμα Αγωγής Υγείας μετά την εφαρμογή του στην ομάδα παρέμβασης

Σε ό, τι αφορά στο βαθμό δυσκολίας των εκπαιδευτικών της ομάδας παρέμβασης στην κατανόηση του εκπαιδευτικού προγράμματος και των σημειώσεων, η πλειοψηφία τους απάντησε αντίστοιχα ότι συνάντησε μικρό βαθμό δυσκολίας (39,6% και 38,6%), το 28,5% και 29% μέτριο, το 27,1% και 23,2% κανένα και μόνο το 4,8% και 9,2% ανέφερε μεγάλο βαθμό δυσκολίας.

Σε ό, τι αφορά στο βαθμό, που το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και οι σημειώσεις κάλυψαν την ανάγκη των εκπαιδευτικών της ομάδας παρέμβασης για γνώση στη σχολική ασφάλεια και υγεία, η πλειοψηφία τους απάντησε ότι ήταν πολύ ικανοποιημένοι (49,8%), το 32,4% μέτρια ικανοποιημένοι και το 17,9% πάρα πολύ ικανοποιημένοι. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί της ομάδας παρέμβασης στην πλειοψηφία τους (46,4%) δήλωσαν ότι οι στάσεις και η συμπεριφορά τους στη σχολική ασφάλεια και υγιεινή επηρεάστηκαν πολύ μετά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος, το 38,2% ότι επηρεάστηκαν μέτρια, το 11,1% πάρα πολύ και το 4,3% λίγο.

Συζήτηση

Από το στατιστικό έλεγχο των μέσων τιμών των συνοπτικών δεικτών γνώσεων στη σχολική ασφάλεια και υγιεινή ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των ομάδων παρέμβασης και ελέγχου μετά την παρέμβαση διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αύξηση στους δείκτες αυτούς μόνο για την ομάδα παρέμβασης. Το εύρημα αυτό αποτελεί θετική ένδειξη για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος και βρίσκεται σε συμφωνία με τα ευρήματα άλλων οιονεί-πειραματικών μελετών με ομάδα ελέγχου, αντίστοιχης θεματολογίας. Ειδικότερα σε μελέτες διερεύνησης ποσοστών γνώσεων στις Πρώτες Βοήθειες μετά από εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε σχολικό πληθυσμό οι Bildik et al (2011), Βεσκούκη (1999, 2002), Αλεξανδροπούλου (2010), Engeland et al (2002) και οι Bhatia et al (2010) παρατήρησαν αύξηση στις γνώσεις σε ομάδες, στις οποίες εφαρμόστηκε η παρέμβαση σε σύγκριση με τις ομάδες ελέγχου.

Από το στατιστικό έλεγχο των μέσων τιμών των συνοπτικών δεικτών στάσεων στη σχολική ασφάλεια και υγιεινή ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των ομάδων παρέμβασης και ελέγχου, μετά την παρέμβαση, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αύξηση στο δείκτη στάσεων μόνο για την ομάδα παρέμβασης. Τα ευρήματα αυτά αποτελούν επιπρόσθετες ενδείξεις της αποτελεσματικότητας του προγράμματος αγωγής υγείας της σχολικής νοσηλεύτριας στους εκπαιδευτικούς της ομάδας παρέμβασης, οι οποίοι φαίνεται πως μετά την εφαρμογή του προγράμματος βελτίωσαν τις στάσεις τους, δηλαδή ανέπτυξαν θετικότερες αντιλήψεις ως προς τη σημασία της διαμόρφωσης ασφαλών και υγιεινών συνθηκών εκπαίδευσης. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί της ομάδας παρέμβασης μετά την παρέμβαση αποδέχτηκαν και σε μεγαλύτερο βαθμό το ρόλο και τις ικανότητες των σχολικών νοσηλευτών στη διεκπεραίωση με αποτελεσματικό τρόπο δραστηριοτήτων αγωγής και προαγωγής υγείας στη σχολική κοινότητα. Οι τελευταίες αυτές απόψεις επιβεβαιώνονται και από άλλες μελέτες, για την αποτελεσματικότητα του έργου των νοσηλευτών στη σχολική κοινότητα (Αλεξανδροπούλου 2010, Τόλη 2010, Wolfe 2006, Lightfoot & Bines 2000, Ryan 2008, Jourdan et al 2010, Tabancali & Bectas 2009) αλλά και από μελέτες της Barrett (2001) και των Lightfoot & Bines (2000), που αναφέρουν ότι

εκπαιδευτικοί και σχολικοί νοσηλευτές μπορούν να εργαστούν από κοινού για την προστασία της υγείας των μαθητών.

Σχετικά με τη συμπεριφορά στη σχολική ασφάλεια και υγιεινή, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των ομάδων παρέμβασης και ελέγχου μετά την παρέμβαση, από το στατιστικό έλεγχο των μέσων τιμών των συνοπτικών δεικτών δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό εξηγείται από το ότι η ομάδα παρέμβασης σε σχέση με την ομάδα ελέγχου παρουσίαζε λιγότερο ευνοϊκό σκορ στους δείκτες συμπεριφοράς πριν την παρέμβαση. Ωστόσο, σε ό, τι αφορά στην κάθε ομάδα εκπαιδευτικών χωριστά, πριν και μετά την παρέμβαση, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αύξηση στους συνοπτικούς δείκτες συμπεριφοράς στη σχολική ασφάλεια και υγιεινή στην ομάδα παρέμβασης μετά την παρέμβαση, σε σχέση με πριν, αλλά όχι στην ομάδα ελέγχου. Τα ευρήματα αυτά αποτελούν ακόμα μια ένδειξη της θετικής έκβασης του προγράμματος αγωγής υγείας από τη σχολική νοσηλεύτρια στους εκπαιδευτικούς της ομάδας παρέμβασης, σε σχέση με εκείνους της ομάδας ελέγχου και συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων συναφών μελετών στη σχολική ασφάλεια και υγιεινή, που διαπίστωσαν βελτίωση των δεξιοτήτων στις Πρώτες Βοήθειες (Βεσκούκη 1999, Bildik et al 2011, Frederik et al 2000) και αύξηση της ικανότητας παραπομπής σε υπηρεσίες υγείας σε περίπτωση ασθένειας (Bhatia et al 2010), μετά την εφαρμογή προγράμματος αγωγής υγείας σε σχολικό πληθυσμό.

Συμπεράσματα

Πριν την παρέμβαση διαπιστώθηκαν ελλείψεις στις γνώσεις των εκπαιδευτικών για την ασφάλεια και υγιεινή του σχολικού χώρου, αναδύθηκαν τα πιστεύω τους για το ρόλο αυξημένης ευθύνης των σχολείων στην προαγωγή υγείας και στην πρόληψη ατυχημάτων και ασθενειών και για την αναγκαιότητα του σχολικού νοσηλευτή αλλά και για την αναγκαιότητα σχεδιασμού και υλοποίησης στα σχολεία επιμορφωτικών προγραμμάτων για την ασφάλεια και υγιεινή. Συνάμα, διαπιστώθηκε η θετική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση ασφαλούς και υγιεινού σχολικού περιβάλλοντος, η οποία όμως χρειαζόταν και περαιτέρω βελτίωση.

Μετά την παρέμβαση σε σχέση με πριν παρατηρήθηκε αύξηση σε όλους τους συνοπτικούς δείκτες γνώσεων, στάσεων και συμπεριφοράς στην σχολική ασφάλεια και υγιεινή μόνο στους εκπαιδευτικούς της ομάδας παρέμβασης, σε σύγκριση με εκείνους της ομάδας ελέγχου, που δεν εφαρμόστηκε το πρόγραμμα αγωγή υγείας. Ιδιαίτερα σε ό, τι αφορά στις στάσεις των εκπαιδευτικών μετά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος παρατηρήθηκε πως οι εκπαιδευτικοί της ομάδας παρέμβασης αποδέχτηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό το ρόλο και τις ικανότητες των σχολικών νοσηλευτών στη διεκπεραίωση με αποτελεσματικό τρόπο δραστηριοτήτων αγωγής και προαγωγής υγείας στη σχολική κοινότητα. Επίσης ενισχύθηκε η άποψη τους για την επικινδυνότητα των σχολείων ως προς την πρόκληση ατυχημάτων και ασθενειών.

Συμβολή της στον χώρο της εκπαίδευσης και εφαρμογές της στην εκπαιδευτική διαδικασία

Κύριο έργο του σχολικού νοσηλευτή είναι και η αγωγή υγείας του σχολικού πληθυσμού. Η αγωγή υγείας αποτελεί τις συνειδητά κατασκευασμένες ευκαιρίες μάθησης, με τις οποίες επιτελείται αλλαγή του τρόπου σκέψης, ώστε το άτομο να αναπτύσσει δεξιότητες και κριτική σκέψη, για να υιοθετεί υγιεινές στάσεις και συμπεριφορές. Η παρούσα μελέτη έδειξε ότι το πρόγραμμα αγωγής υγείας ήταν αποδοτικό, αφού στα σχολεία παρέμβασης παρατηρήθηκε ότι μετά την παρέμβαση αυξήθηκαν οι γνώσεις και βελτιώθηκαν οι στάσεις και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών τους στη σχολική ασφάλεια και υγιεινή-γεγονός που παρέχει και ενδείξεις τεκμηρίωσης της αποτελεσματικότητας του έργου των σχολικών νοσηλευτών.

Προτάσεις

Τα πορίσματα της μελέτης τεκμηριώνουν την ανάγκη διατύπωσης προτάσεων για τη διαμόρφωση ενός φυσικού περιβάλλοντος μάθησης απαλλαγμένου από κινδύνους, που υπονομεύουν την ασφάλεια και υγεία του σχολικού πληθυσμού.

1. Κρίνεται σημαντική η ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση ανάλογων προγραμμάτων αγωγής υγείας από επιστήμονες υγείας και σε άλλους σχολικούς πληθυσμούς, με σκοπό την ενημέρωση, ευαισθητοποίηση και κινητοποίηση τους για τη διαμόρφωση ασφαλών και υγιεινών συνθηκών εκπαίδευσης. Το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας μελέτης (ερωτηματολόγιο) είναι νέο εργαλείο και, παρόλο που η αξιοπιστία και εγκυρότητά του βρέθηκαν ικανοποιητικές, χρειάζεται να χρησιμοποιηθεί και σε άλλες αντίστοιχες μελέτες, ώστε να ελεγχθεί περαιτέρω η αξιοπιστία και η επαναληψιμότητά του.
2. Απαραίτητη θεωρείται επίσης η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, των γονέων, των στελεχών εκπαίδευσης αλλά και των εκάστοτε διοικούντων αναφορικά με το ρόλο και τη σπουδαιότητα του έργου των σχολικών νοσηλευτών στην αγωγή και προαγωγή υγείας του σχολικού πληθυσμού και με την ανάγκη παροχής των υπηρεσιών τους σε όλα τα σχολεία.

Αναφορές

American Academy of Pediatrics, (1993). *Committee on school health, School health policy and practice,* Fifth Edition.

Barrett, JC. (2001). Teaching Teachers About School Health Emergencies. *The J of School Nursing* 17, 316.

Bhatia, V., Puri, S., Mangat, C., Kaur, A. (2010). An intervention study to strengthen first aid care in schools of Chandigarh, India. *The Internet Journal of Family Practice,*Volume 8 Number 1.

Bildik, F., Kilicaslan, İ, Dogrum, C., Keles, A., Demircani, A. (2011). The Need for First Aid Awareness among Candidate Teachers. *J Emerg Med*, 11(4),166-170.

Centres for Disease Control and Prevention (CDC) (2013). Adolescent and School Health Infectious Diseases at School. Retrieved August 6, 2013, from http://www.cdc.gov/healthyyouth/infectious/index.htm.

Colorado Department of Public Health and Environment (CDPHE) (2004). Infectious Disease in School Settings. Ανακτήθηκε στις 23/9/2011, from http://www.cdphe.state.co.us/dc/Epidemiology/manual/

Engeland, A., Røysamb, E., Smedslund, G., Søgaard, AJ. (2002). Effects of first-aid training in junior high schools. *Injury Control and Safety Promotion*, 9, 99–106.

Frederick, K., Bixby, E., Orzel, MN., Stewart-Brown, S., Willett, K. (2000). An evaluation of the effectiveness of the Injury Minimization Programme for Schools (IMPS).*Inj Prev.*6, 92-5.

Jourdan, D., McNamara, PM., Simar, C., Geary, T., Pommier, J. (2010). Factors influencing the contribution of staff to health education in schools. *Health education research,* 25, 5-19–530.

Liberal, EF., Aires, RT., Aires, MT., Osório, AC. (2005). Safe school. *J Pediatr* (Rio J). 81,155-63.

Lightfoot, J., Bines, W. (2000). Working to keep school children healthy: the complementary roles of school staff and school nurses. *J Public Health Med.*, 22, 74-80.

Ryan, KM. (2008). Health Promotion of Faculty and Staff: The School Nurse's Role. *J Sch Nurs*, 24,183-9.

Selekman, P. (2006). *School nursing: A comprehensive text*, 1st Edition. Philadelphia: F.A. Davis Company.

Tabancalı, E., Bektas, T. (2009). Student safety in primary schools: A sample of Büyükçekmece County, *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 1, 281–284.

Tang, KC., Nutbeam, D., Aldinger, C., Leger, L.St,, Bundy, D. (2009). Schools for health, education and development: a call for action. *Health Promotion International,* Vol. 24, 68-77.

Wolfe, LC. (2006). Roles of the school nurse. In J. Selekman (Ed.), *School nursing: A comprehensive text.* Philadelphia, PA: F.A. Davis Company.

World Health Organization (WHO), (2000). Local Action. Creating Health Promoting Schools, Information Series on School Health. Ανακτήθηκε στις 5/8/2013, http://www.who.int/school_youth_health/

World Health Organization (WHO), (1996). The Status of School Health Ανακτήθηκε στις 20/9/2012, http://www.who.int/school_youth_health/media/en/87.pdf.

World Health Organization (WHO), (1986). A discussion document on the concept and principles of health promotion, *Health Promot*, 1 (1): 73–6. May 1986.

Αλεξανδροπούλου, Μ. (2010). Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας προγράμματος αγωγής υγείας Πρώτων Βοηθειών σε προσωπικό σχολείων ειδικής αγωγής. *Διδακτορική διατριβή,* Τμήμα Νοσηλευτικής ΕΚΠΑ..
Βελονάκης, Ε. & Σουρτζή, Π. (2009). *Υγεία και εργασία,* Αθήνα: Εκδόσεις ΒΗΤΑ, σελ. 38-46, 51, 95, 139-149.
Βεσκούκη, Γ. (2002). Αξιολόγηση επιπέδου γνώσεων για παροχή Πρώτων Βοηθειών σε μαθητές Λυκείου. *Νοσηλευτική*, 41(4),451-463.
Βεσκούκη, Γ. (1999). Πρώτες Βοήθειες και Αγωγή Υγείας. *Διδακτορική διατριβή,* Τμήμα Νοσηλευτικής ΕΚΠΑ, Αθήνα.
Γαλανάκης, Ε. (2009). Λοιμώξεις στον παιδικό σταθμό/ παιδότοπο, σχολείο, χώρους παροχής υγείας: Λοιμώξεις γαστρεντερικού και άλλα λοιμώδη. *Εισηγήσεις 12ου Σεμιναρίου Παιδιατρικών Λοιμώξεων «Θέματα Παιδιατρικών Λοιμώξεων»,* Θεσσαλονίκη 21-2-2009, σελ. 21-28.
Εθνική Σχολή Δημόσιας Υγείας (ΕΣΔΥ), (2009). Μυκητίαση. Ανακτήθηκε στις 8/8/ 2012, από http://www.healthview.gr.
Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας (ΕΛ.ΙΝ.Υ.Α.Ε.), (1988). Κανονισμός πυροπροστασίας των κτιρίων (ΦΕΚ 32/Α`/17.2.1988).
Ενιαίος Φορέας Ελέγχου Τροφίμων (ΕΦΕΤ), (2003). Σχολικά γεύματα. Μπορούν τα σχολικά κυλικεία να κάνουν κάτι καλύτερο; Ανακτήθηκε στις 18/11/2011, από www.efet.gr/portal/pls/portal/
Κρεμαστινού –Κουρέα, Τζ. (2007). *Δημόσια υγεία, θεωρία, πράξη, πολιτικές.* Αθήνα: ΤΕΧΝΟΓΡΑΜΜΑ.
Οργανισμός Αντισεισμικής Προστασίας (ΟΑΣΠ), (2009). Σεισμός - Η γνώση είναι προστασία. Ανακτήθηκε στις 10/10/2012, από http://www.ethelontismos.gr/attachments/
Οργανισμός *Σχολικών Κτιρίων (ΟΣΚ), (2008).* Οδηγός μελετών για διδακτήρια όλων των βαθμίδων. *Ανακτήθηκε* στις 10/9/2012 από http://www.osk.gr/UserFiles/File/Odigos_Meleton.pdf.
Παπάνης, Ε. (2009). Σχολεία: Απαραίτητη η εφαρμογή των προγραμμάτων υγείας. Ανακτήθηκε στις 30/9/2013, από http://www.healthview.gr/
Πετρίδου, Ε. (2011). Πρόληψη & αντιμετώπιση σωματικών κακώσεων και ατυχημάτων στο σχολείο: Απλές συμβουλές για μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς. Ανακτήθηκε στις 11/7/2011 από http://www.keppa.gr/.

Προεδρικό Διάταγμα 485/15-09-1988 (ΦΕΚ 219 Α΄), (1988). Οργανισμός διάρθρωσης και αρμοδιοτήτων των Υπηρεσιών του Οργανισμού Αντισεισμικού Σχεδιασμού και Προστασίας. Ανακτήθηκε στις 10/10/2011, από http://civilprotection.pamth.gov.gr/civ/nomothesia/nomothesia_titlos/
Συριοπούλου, Β. (2013). Οι «σχολικές» λοιμώξεις και η πρόληψη. Ανακτήθηκε στις 10/8/2013, http://www.eumedline.eu
Τόλη, Θ. (2010). Συσχέτιση γνώσεων και στάσεων σχολικών νοσηλευτών και εκπαιδευτικών για την επιληψία με την πρόκληση ατυχημάτων. *Διδακτορική διατριβή*, Τμήμα Νοσηλευτικής ΕΚΠΑ, Αθήνα.
Τσαγκάρη, Χ. (2007). Σχολικά ατυχήματα. Ανακτήθηκε στις 11/8/2010, από http://archive.enet.gr

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ), (2010). Αποτύπωση και εκτίμηση αναγκών της σχολικής υγείας στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ανακτήθηκε στις 15/7/2012, http://www.edulll.gr
Υπουργική Απόφαση 1003 (2008). Λειτουργία κυλικείων δημοσίων σχολείων. ΦΕΚ Β΄1003/30-05-2008.

Διδασκαλία, μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από την Ψηφιακή Αφήγηση: ένα καινοτόμο πρόγραμμα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Κοταδάκη Μαριάνθη
Σχολική Σύμβουλος Αγγλικής Γλώσσας, Περιφερειακή Ενότητα Ηλείας
kotadaki@gmail.com

Ασημακόπουλος Γεώργιος
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Γυμνάσιο Κρεστένων
asimako@sch.gr

Καρουσιώτης Γεώργιος
Εκπαιδευτικός ΠΕ20, Γυμνάσιο Ανδραβίδας
patras007@gmail.com

Νταή Βασιλική
Εκπαιδευτικός ΠΕ06, Γυμνάσιο Βαρθολομιού
vickyd@sch.gr

Πετροπούλου Βασιλική
Εκπαιδευτικός ΠΕ06, Γενικό Λύκειο Κρεστένων
vasilikip@sch.gr

Περίληψη

Σύμφωνα με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική αλλά και την παγκόσμια παιδαγωγική έρευνα και πρακτική, η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία απαρτίζονται από ένα σύνολο θεωρητικά τεκμηριωμένων ενεργειών, προκειμένου να απολήγουν στην επίτευξη των στόχων που θέτουν. Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού αυτού πλαισίου προβλέπει την ανάπτυξη ποικίλων γραμματισμών και δεξιοτήτων, συμβατών με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Ταυτόχρονα, προϋποθέτει την ισόρροπη ενδυνάμωση της επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, κύριων εκφραστών των εκπαιδευτικών πρακτικών, μέσα από στοχευμένες επιμορφωτικές ενέργειες. Η παρούσα εργασία περιγράφει ένα καινοτόμο πρόγραμμα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ηλείας με θεματικό πεδίο τις αρχές και την παιδαγωγική αξία της Ψηφιακής Αφήγησης. Με βασικό πυρήνα την ώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων, το πρόγραμμα σκόπευε ιδιαίτερα στην θεωρητική αναβάθμιση των διδακτικών τους δεξιοτήτων και την καλλιέργεια πολυγραμματισμών μέσα από την έμπρακτη μαθητεία τους στις στρατηγικές και δημιουργικές προκλήσεις της Ψηφιακής Αφήγησης.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακή αφήγηση, επιμόρφωση, τεχνολογία, δεξιότητες

Εισαγωγή

Ως σύνθετη διαδικασία, η διδασκαλία στοιχειοθετείται από ένα πλέγμα γνώσεων που αλληλεπιδρούν προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί της μάθησης (Shulman, 1986). Με την έμφαση να διαμοιράζεται μεταξύ της γνώσης του διδακτικού αντικειμένου και της παιδαγωγικής έκφρασής του, η διδακτική πράξη περιλαμβάνει το σχεδιασμό κατάλληλων ενεργειών που διασφαλίζουν την νοητική ευκρίνεια και προσβασιμότητα της νέας γνώσης στους μαθητές (Webb & Cox, 2004). Όπως αναφέρουν οι Calderhead και Shorrock (1997), επιπρόσθετα με το ‘γνωρίζω

κάτι' και 'γνωρίζω *πώς*', οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι επαρκείς στο 'γνωρίζω *γιατί*' και 'γνωρίζω *πότε*'». Επομένως, η διδασκαλία χαρακτηρίζεται ως μια δυναμική, σκόπιμη, επιστημονικά και παιδαγωγικά τεκμηριωμένη σύνθεση ενεργειών, που απαιτεί αλλεπάλληλες επιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικού, μαθητών, διδακτικού υλικού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος σε μια ζωντανή διαλεκτική σχέση (Cohen & Ball, 1999; 2000).

Η άρρηκτη σχέση μεταξύ της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του κοινωνικού περιβάλλοντος υποδηλώνει τη σπουδαιότητα να «προσαρμόζονται [οι εκπαιδευτικοί] στις διαρκώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις προκειμένου να προετοιμάσουν τους μαθητές τους να αναλάβουν το ρόλο τους στις κοινωνίες που φαίνονται να εξελίσσονται με ταχύτερους ρυθμούς από ποτέ στην ανθρώπινη ιστορία» OECD (2011: 17). Οι διαφοροποιούμενες συνθήκες στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο υπαγορεύουν την ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, την οποία ο Fullan σκιαγραφεί ως το «σύνολο των τυπικών και άτυπων μαθησιακών εμπειριών στην επαγγελματική διαδρομή του εκπαιδευτικού, από την προ-υπηρεσιακή του εκπαίδευση μέχρι τη συνταξιοδότησή του» (Fullan,1991:326).

Η διείσδυση των νέων τεχνολογιών σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας επηρεάζει και τον εκπαιδευτικό χώρο επιφέροντας αλλαγές στις δομές, στις αντιλήψεις, στις πρακτικές αλλά και στον τρόπο εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995). Ποικίλοι ανασταλτικοί παράγοντες στην επιδίωξη της συστηματικής επιμόρφωσης καθιστούν πολύτιμα τα επιμορφωτικά προγράμματα με τη μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με ισχυρό επιχείρημα ότι συμβάλλουν στην ευέλικτη και αυτορρυθμιζόμενη αναβάθμιση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (Lionarakis, 2003).

Η παρούσα εργασία περιγράφει την εφαρμογή ενός επιμορφωτικού προγράμματος μεικτής μάθησης (blended learning) για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Ηλείας, που σχεδιάστηκε με στόχο τη βελτιστοποίηση των δεξιοτήτων διδακτικού σχεδιασμού και των πολυγραμματισμών των εκπαιδευτικών, μέσα από την εμπειρική εξοικείωσή τους με τη φιλοσοφία, τη στρατηγική δομή και την παιδαγωγική αξία της Ψηφιακής Αφήγησης. Για την ανάπτυξη του προγράμματος θα γίνει αρχικά σύντομη αναφορά στη μορφή των δεξιοτήτων που προσδοκώνται από τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς καθώς και στην έννοια και τη συμβολή των επιμορφωτικών διαδικασιών στην ανάπτυξή τους. Στη συνέχεια, θα γίνει περιγραφή του προγράμματος με έμφαση στις προδιαγραφές του (σκοπούς, δομή, υλικό, ανθρώπινο δυναμικό) και θα παρατεθούν τα δεδομένα της ανατροφοδότησης που το σφράγισε. Τέλος θα συζητηθεί η επίδραση της επιμορφωτικής αυτής διαδικασίας στην διεύρυνση των πολυγραμματισμών των συμμετεχόντων και θα επιχειρηθεί σύντομος αναστοχασμός για την παιδαγωγική αξία της επιμορφωτικής μεθοδολογίας ως διαδικασίας μεταφοράς των δεξιοτήτων στην σχολική πράξη.

Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον

Βασική αποστολή της εκπαίδευσης είναι να προετοιμάσει τους μελλοντικούς πολίτες και επαγγελματίες να διαχειριστούν τις προκλήσεις της εποχής και να συμβάλλουν με τις προσωπικές τους δημιουργικές δυνάμεις και τις αξίες τους στην ευρύτερη κοινωνική εξέλιξη (Trilling & Fadel, 2009). Μέρος των γενικότερων ζυμώσεων στο οικονομικό, κοινωνικό, επιστημονικό και τεχνολογικό πεδίο, η σύγχρονη σχολική πραγματικότητα εγείρει πολύ πιο σύνθετες προκλήσεις για τον εκπαιδευτικό. Ο Kress (2010:133) παρατηρεί ότι «η προηγούμενη εποχή απαιτούσε εκπαίδευση για σταθερότητα, ενώ η ερχόμενη εποχή απαιτεί εκπαίδευση για αστάθεια». Κύριος παράγοντας της εκπαιδευτικής πορείας, ο εκπαιδευτικός ενσαρκώνει έμπρακτα τις σύγχρονες αντιλήψεις, αξίες, γνώσεις και δεξιότητες, επιδρώντας έτσι ουσιαστικά στο μετασχηματισμό του εργασιακού του περιβάλλοντος (McLaughlin & Zarrow, 2001).

Ενσωματώνοντας τις αρχές αρκετών διεθνών παιδαγωγικών σχολών, τα ισχύοντα εθνικά προγράμματα σπουδών όλων των βαθμίδων, συμπεριλαμβανομένων και των πρόσφατων πιλοτικών (Πράξη «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3, -Οριζόντια Πράξη»), σκιαγραφούν το προφίλ και το ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Με κύρια αποστολή τη διάπλαση πνευματικά, ψυχικά και πολιτισμικά ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, ικανών να διαχειριστούν τα δεδομένα της σύγχρονης ζωής, ο εκπαιδευτικός αναμένεται να κατέχει ένα σημαντικό πλέγμα γνώσεων, όπως γνώση του διδακτικού αντικειμένου και του ευρύτερου προγράμματος σπουδών, γνώση της διδακτικής μεθοδολογίας του αντικειμένου του, γενικότερες γνώσεις παιδαγωγικής και ψυχολογίας, κ.ά. (Shulman, 1987). Μετά την καλπάζουσα είσοδο της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, η τεχνολογική γνώση του περιεχομένου και η τεχνολογική παιδαγωγική γνώση, που προβλέπουν την παιδαγωγικά σκόπιμη και θεωρητικά τεκμηριωμένη αξιοποίηση της τεχνολογίας για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Mishra & Koheler, 2006), αποτελούν ουσιώδεις μορφές κατάρτισης του εκπαιδευτικού.

Το σύνθετο πλέγμα των προκλήσεων που εγείρει η σύγχρονη εποχή, στις οποίες εναρμονίζεται η εκπαίδευση, προϋποθέτει την ανάπτυξη μιας ευρείας κλίμακας δεξιοτήτων από τους μαθητές υπό την καθοδήγηση ανάλογα ενήμερων εκπαιδευτικών. Οι δεξιότητες του 21ου αιώνα όπως αποκαλούνται στο Framework for 21st Century Learning κατηγοριοποιούνται σε ομάδες ικανοτήτων, με αντίστοιχες υποδιαιρέσεις, έτσι ώστε να αντιμετωπιστούν οι νέες συνθήκες στον κοινωνικό και εργασιακό χώρο. Σύμφωνα με το πλαίσιο αυτό, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός αναμένεται να διαθέτει την κατάρτιση εκείνη για να μεταδώσει στα παιδιά βασικές (δι)επιστημονικές γνώσεις (Core Subjects and 21st Century Themes), δεξιότητες καινοτομίας και δια βίου μάθησης (Learning and Innovation Skills), δεξιότητες ψηφιακής τεχνολογίας και επικοινωνίας (Information, Media and Technology Skills) και δεξιότητες κοινωνικής και επαγγελματικής ζωής (Life and Career Skills). Η ικανότητα να διαχειρίζονται οι μαθητές κριτικά, συνεργατικά και δημιουργικά τη γνώση, να επιλύουν μέσω αυτής προβλήματα, να αξιοποιούν κατάλληλα, στοχευμένα και ευέλικτα την τεχνολογική πρόοδο και να προσαρμόζονται με διαπολιτισμική ετοιμότητα στους νέους ρόλους και τα καθήκοντα του ευρύτερου κοινωνικού, εκπαιδευτικού ή επαγγελματικού περιβάλλοντος αποτελούν σημαντικούς στόχους της σύγχρονης εκπαίδευσης με άμεση αναφορά στις μορφές κατάρτισης που αναμένεται να διαθέτει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός.

Επιδιώκοντας την επαγγελματική ανάπτυξη: η συμβολή της τεχνολογίας

Σύμφωνα με την αντίληψη του Day (1994:4), η επαγγελματική ανάπτυξη «αποτελείται από όλες εκείνες τις συνειδητές και σχεδιασμένες ενέργειες οι οποίες αποσκοπούν στο άμεσο ή έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου, προκειμένου να συμβάλουν εκείνοι στην ποιότητα της εκπαίδευσης στην τάξη. Οι Padwad & Dixit αναφέρουν ότι πρόκειται για μια «σχεδιασμένη, συνεχή και δια βίου διαδικασία με την οποία οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αναπτύξουν τις προσωπικές και επαγγελματικές τους ιδιότητες και να βελτιώσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την πρακτική τους για να οδηγηθούν στην προσωπική τους ενδυνάμωση, την ενδυνάμωση του εργασιακού τους φορέα και την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού οργανισμού και των μαθητών τους» (Padwad and Dixit, 2011: 10). Η επαγγελματική ανάπτυξη περιγράφεται ερευνητικά ως μια προσωπική οικειοθελής διαδικασία που αποσκοπεί στην αναβάθμιση των γνώσεων και των ικανοτήτων-δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών έτσι ώστε εκείνοι να ανταποκρίνονται με ευελιξία και διαχρονικότητα στο διδακτικό και παιδαγωγικό τους ρόλο.

Η παγκόσμια έρευνα αποδίδει μεγάλη βαρύτητα στο ρόλο των νέων τεχνολογιών, χάρη στη δυνατότητά τους να διαμορφώνουν κριτική και δημιουργική σκέψη και διερευνητική πρακτική, και να καλλιεργούν την ικανότητα επίλυσης αυθεντικών προβλημάτων, συνδέοντας έτσι τη μάθηση με τις ανάγκες του πραγματικού κόσμου (Underwood & Underwood 1990). Η τεχνολογική άνοδος σταδιακά εισδύει και στη μορφή των επιμορφωτικών συστημάτων με την ανάπτυξη νέων μεθόδων συνεχιζόμενης αυτό-μόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Αλλαγές

στις δομές, αντιλήψεις και πρακτικές προϋποθέτουν και τις ανάλογες αλλαγές στον τρόπο εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995). Η παιδαγωγικά τεκμηριωμένη χρήση των τεχνολογικών μέσων συναρτάται με την ενσυνείδητη διδακτική στάση του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να υπερβεί το στενό τεχνοκεντρικό πλαίσιο, να διερμηνεύει τις εκπαιδευτικές προοπτικές των τεχνολογικών λειτουργιών και τις αξιοποιεί ανάλογα και επιλεκτικά για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Watson, 2001).

Ο ρόλος της τεχνολογίας στην εφαρμογή της παιδαγωγικής γνώσης του αντικειμένου είναι να θέσει κριτικούς προβληματισμούς για το «τι, γιατί και πώς» θα διδαχθεί η νέα γνώση και συνακόλουθα για το «τι είδους τεχνολογικά μέσα/εργαλεία, γιατί και πώς» θα εισαχθούν για να συμβάλλουν στην επίτευξη των γνωστικών και άλλων στόχων (Webb & Cox, 2004). Επεξηγώντας αργότερα τη σημαντικότητα αυτής της γνώσης, ο Webb (2005) αναφέρει ότι διασυνδέει τη γνώση του διδακτικού αντικειμένου (περιεχόμενο, μεθοδολογία) με την επιλογή των κατάλληλων τεχνολογικών μέσων που θα το μεταφέρουν αποτελεσματικότερα. Η εκλογικευμένη ενσωμάτωσή τους στη διδακτική μεθοδολογία οδηγεί στο σχεδιασμό μαθησιακά αποδοτικών ενεργειών που αποφέρουν αντίστοιχα κατάλληλες και μαθησιακά ωφέλιμες διδακτικές συμπεριφορές (Webb, 2005:727). Ειδικά στην ξενόγλωσση διδασκαλία, η τεχνολογία προσφέρει τη δυνατότητα δημιουργίας αυθεντικών περιβαλλόντων γλωσσικής επικοινωνίας, απαραίτητων για τη γλωσσική, κοινωνική, πολιτισμική και αξιακή ανάπτυξη των μαθητών και την προετοιμασία τους ως πολιτών του μέλλοντος (Kalantzis & Cope, 2008), και επομένως προϋποθέτει τον ψηφιακό εκσυγχρονισμό των διδακτικών μεθόδων.

Σύμφωνα με σχετική έρευνα για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη Βρετανία, επιβαρυντικοί παράγοντες, όπως «ο όγκος της σύγχρονης εκπαιδευτικής δραστηριότητας, η έλλειψη χρόνου και οι οικονομικοί περιορισμοί μπορούν να αποτελέσουν ανασταλτικούς παράγοντες στην επιδίωξη της επαγγελματικής ανάπτυξης» (Day et al. (2006: 123). Ανάλογες διαπιστώσεις καταγράφονται και στο ελληνικό περιβάλλον απολήγοντας στο συμπέρασμα ότι «επιμορφωτικά προγράμματα με τη μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μπορούν να συμβάλλουν στην ευέλικτη και αυτορρυθμιζόμενη αναβάθμιση/επικαιροποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (Lionarakis, 2003).

Ψηφιακή Αφήγηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων: ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης

Εξελικτική μορφή της παραδοσιακής αφήγησης, η Ψηφιακή Αφήγηση συνιστά την ψηφιακή επένδυση προσωπικών αφηγηματικών δημιουργικών με σκοπό να διακινηθούν νοήματα και συναισθήματα σε ένα κοινό με την αμεσότητα και την πολυτροπικότητα που προσφέρουν τα σύγχρονα πολυμέσα (Robin, 2008). Προϊόν καινοτομίας του Center for Digital Storytelling (CDS) στο Berkeley της πολιτείας California από το 1993, με την σημαντική συμβολή των ιδρυτών του οργανισμού, Joe Lambert και Dana Atchley, η Ψηφιακή Αφήγηση εξελίχθηκε σε ένα ουσιαστικό εκπαιδευτικό εργαλείο με καταλυτική επιρροή στην ανάπτυξη γραμματισμών και δεξιοτήτων. Η δομή και η στρατηγική της ενθαρρύνει αφενός τους εκπαιδευτικούς να ενσωματώσουν κριτικά, δημιουργικά και υπεύθυνα την τεχνολογία στη διδακτική, κα αφετέρου τους μαθητές να αναπτύξουν έμπρακτα δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα (Jakes & Brennan, 2005).

Με στόχο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική σκοπιμότητα της Ψηφιακής Αφήγησης, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου (productive language skills), ψηφιακού γραμματισμού (digital and transmedia literacy) και συνεργατικών δεξιοτήτων (collaborative skills), σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε ένα θεματικά συναφές επιμορφωτικό πρόγραμμα με τη μέθοδο της μεικτής μάθησης (blended learning) διάρκειας οκτώ (8) εβδομάδων σε δύο εκδοχές: α) σε Αγγλόφωνη έκδοση με τίτλο «Digital Storytelling for the Development of Productive and Collaborative Skills» για εκπαιδευτικούς της Αγγλικής Γλώσσας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Ηλείας και β) σε Ελληνόφωνη έκδοση με τίτλο «Ψηφιακή Αφήγηση για την Ανάπτυξη

Δεξιοτήτων Παραγωγής Λόγου και Συνεργατικών Δεξιοτήτων» και εκπαιδευτικούς ποικίλων ειδικοτήτων, ιδιαίτερα όσων τα διδακτικά αντικείμενα εστιάζουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής λόγου, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Ηλείας αντίστοιχα. Το πρόγραμμα διοργανώθηκε με την τεχνική υποστήριξη του ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ. Αχαΐας, δομήθηκε στην ηλεκτρονική πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης moodle της Περιφερειακής Διεύθυνσης Δυτικής Ελλάδας και υλοποιήθηκε με τη συνεργασία δικτύου εθελοντών εκπαιδευτικών-επιμορφωτών με υψηλή πιστοποιημένη ψηφιακή κατάρτιση. Παρά τον αρχικό προγραμματισμό για τη δημιουργία δυο τμημάτων (αγγλόφωνου και ελληνόφωνου αντίστοιχα), λόγω της αυξημένης ζήτησης αποφασίστηκε η δημιουργία και τρίτου αγγλόφωνου τμήματος, το οποίο απευθυνόταν εκπαιδευτικούς ποικίλων ειδικοτήτων με πιστοποιημένη γνώση της Αγγλικής γλώσσας σε επίπεδο Β2.

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα αποσκοπούσε:

- στην έμπρακτη εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις αρχές παραγωγής γραπτού αφηγηματικού λόγου,
- στην ανάλυση και επεξεργασία των στοιχείων του συγκεκριμένου κειμενικού είδους (αφήγηση ιστορίας),
- στη γνωριμία των εκπαιδευτικών με την έννοια, τη μορφή, τα εργαλεία και την εκπαιδευτική εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης,
- στην γνωριμία των εκπαιδευτικών με την παιδαγωγική αξία της ενσωμάτωσης της ψηφιακής αφήγησης στη μαθησιακή διαδικασία,
- στην εμπειρική εξερεύνηση της συμβολής της ψηφιακής αφήγησης στην ανάπτυξη αυθεντικού δομημένου λόγου,
- στην εμπειρική εξερεύνηση της συμβολής της ψηφιακής αφήγησης στην ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων μέσα από τη συνεργατική δημιουργία,
- στην εμπειρική ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων μέσα από τη συμμετοχική ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών και τη συλλογική επίλυση προβλημάτων,
- στην ενθάρρυνση του εμπλουτισμού των διδακτικών αντικειμένων με σύγχρονα και διδακτικά συναφή τεχνολογικά μέσα - εργαλεία και
- στην ενίσχυση της ψηφιακής επιμόρφωσης και της χρήσης της ψηφιακής τεχνολογίας για την επαγγελματική ανάπτυξη.

Το υλικό διαρθρώθηκε σε οκτώ ενότητες κατανεμημένες στις αντίστοιχες οκτώ εβδομάδες, με συγκεκριμένες θεματολογικά στοχευμένες δραστηριότητες ανά εβδομάδα, οι οποίες οδηγούσαν τους συμμετέχοντες στρατηγικά στην εμπειρική, συνεργατική και δημιουργική επεξεργασία και αξιοποίηση της έννοιας της Ψηφιακής Αφήγησης. Οι θεματικές ενότητες του προγράμματος περιλάμβαναν κατά σειρά:

- τη θεωρητική εισαγωγή στην έννοια και τη δομή της Ψηφιακής Αφήγησης,
- την παρουσίαση κατηγοριοποιημένων εργαλείων δημιουργίας Ψηφιακών Αφηγήσεων
- την ανάλυση της μεθοδολογίας και της αξιολόγησης της Ψηφιακής Αφήγησης
- τη σύνθεση, επεξεργασία και παρουσίαση των προσωπικών Ψηφιακών Αφηγήσεων και
- τη σύνδεση της Ψηφιακής Αφήγησης με τη διδακτική πράξη

Κάθε εβδομάδα περιείχε τη στοχοθεσία, το υλικό προς μελέτη και μία ή δύο εργασίες, οι οποίες εκπονούνταν και υποβάλλονταν ηλεκτρονικά μέσα σε ορισμένο χρονικό πλαίσιο, καθώς η δομή του προγράμματος προέβλεπε την εσωτερική συνοχή, διασύνδεση και αλληλεξάρτηση των διαφορετικών ενοτήτων. Οι υποβληθείσες εργασίες αξιολογούνταν από δίκτυο εθελοντών εκπαιδευτικών-βαθμολογητών με εμπειρία σε μορφές ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης. Το υλικό για μελέτη εμπεριείχε α) παρουσιάσεις διαφανειών PowerPoint για τη μετάδοση του θεωρητικού υπόβαθρου και την παρουσίαση των ψηφιακών εργαλείων, β) υπερσυνδέσμους, συνδέσμους παραπομπής σε portals και σε άλλο ενημερωτικό-επιμορφωτικό βιντεοσκοπημένο υλικό, γ) άρθρα για μελέτη και επεξεργασία, δ) εισαγωγικά κείμενα για το περιεχόμενο κάθε εβδομάδας αλλά και ε) αρχεία σε μορφή .doc(x), .pdf, κ.ά. ως υποδείγματα για την μελέτη και την εκπόνηση εργασιών

και τις εκφωνήσεις των εργασιών προς υποβολή. Για τις ανάγκες των εργασιών, τον διαμοιρασμό απόψεων και την επίλυση αποριών δημιουργήθηκε ειδικός χώρος συζητήσεων (forum). Παράλληλα προβλέφθηκαν και δυο δια ζώσης επιμορφωτικές συναντήσεις διάρκειας πέντε (5) διδακτικών ωρών ανά τμήμα, με σκοπό α) την εισαγωγή των συμμετεχόντων στο θεωρητικό πλαίσιο της Ψηφιακής Αφήγησης και β) την πρακτική εξάσκησή τους σε σημαντικά κατηγοριοποιημένα εργαλεία ψηφιακής αφήγησης. Ο συνολικός χρόνος για τη θεωρητική μελέτη, την ενασχόληση με το ψηφιακό υλικό και την εκπόνηση των δραστηριοτήτων υπολογίστηκε σε 42 ώρες, συμπεριλαμβανομένων και των ωρών των δια ζώσης συναντήσεων, ενώ για την επιτυχή ολοκλήρωση του σεμιναρίου και τη χορήγηση αντίστοιχης βεβαίωσης απαιτήθηκε α) η συμμετοχή των εκπαιδευομένων και στις δύο δια ζώσης συναντήσεις και β) η επιτυχής και χρονικά συνεπής ολοκλήρωση των προβλεπόμενων ανά εβδομάδα εργασιών.

Ανατροφοδότηση

Για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με το βαθμό επίτευξης των στόχων του προγράμματος αλλά και για την καταγραφή προβληματισμών και προτάσεων για τη μελλοντική βελτίωση - αναμόρφωσή του, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης μετά την ολοκλήρωσή του. Τα ερωτήματα που τέθηκαν διερευνούσαν μεταξύ άλλων

- τη σχέση των συμμετεχόντων με τις νέες τεχνολογίες,
- τα κίνητρα για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα,
- τη σφαιρική αποτίμηση της αποτελεσματικότητάς του σε σχέση με τις προσδοκίες τους,
- τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και τους τρόπους με τους οποίους τις χειρίστηκαν,
- τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες του προγράμματος ως προς το περιεχόμενο αλλά και τις διαδικασίες διεξαγωγής του και
- τη συμβολή του προγράμματος στην τρέχουσα εκπαιδευτική τους ιδιότητα και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Στο ερωτηματολόγιο ανταποκρίθηκαν 50 από τους 80 συμμετέχοντες, συγκεκριμένα, 39 γυναίκες και 11 άνδρες, αριθμοί ενδεικτικοί της σύνθεσης του εκπαιδευομένου κοινού. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα ανήκε στην ειδικότητα των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας (44%), των δασκάλων (22%) και των φιλολόγων (14%), ενώ οι εκπαιδευόμενοι προέρχονταν τόσο από την πρωτοβάθμια όσο και από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι στη συντριπτική τους πλειοψηφία, οι συμμετέχοντες ανήκαν στο ηλικιακό εύρος των 31-40 ετών (38%) και των 41-50 ετών (50%). Ως προς την ψηφιακή κατάρτιση, το σύνολο των συμμετεχόντων διέθετε πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε. (κατά 88% Α΄ επιπέδου), ενώ κατά το ήμισυ είχαν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας moodle στο παρελθόν.

Το θέμα του σεμιναρίου, η συνάφεια με το γνωστικό αντικείμενο, η εξ αποστάσεως φύση του, το προσωπικό ενδιαφέρον και η ανάγκη εμπλουτισμού γνώσεων και δεξιοτήτων αναδείχθηκαν στους κυριότερους παράγοντες που συνέβαλαν στην παρακολούθησή του. Αν και κατά 70% χαρακτηρίστηκε ως «αρκετά απαιτητικό αλλά όχι δύσκολο», το πρόγραμμα φάνηκε να ανταποκρίνεται σε πολύ μεγάλο ποσοστό (88%) στις αρχικές προσδοκίες των συμμετεχόντων. Ως κυριότερες δυσκολίες επισημάνθηκαν η περιορισμένη χρονική διάρκεια για την υλοποίηση και την υποβολή κάθε εργασίας, ο μεγάλος αριθμός των προτεινόμενων στο εκπαιδευτικό υλικό τεχνολογικών εργαλείων, η εγγενής λειτουργική δυσκολία ορισμένων από αυτά και ο ανεπαρκής διαθέσιμος χρόνος για τον πειραματισμό με τα προτεινόμενα εργαλεία. Για την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών οι τρόποι που διακρίθηκαν ήταν η καλή και συχνή μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού, ο πειραματισμός, η αξιοποίηση των υπαρχουσών γνώσεων, δεξιοτήτων και στρατηγικών και η χρήση του forum συζητήσεων. Όπως ήταν αναμενόμενο, οι σοβαρότερες δυσκολίες σχετίζονταν με την 6η εβδομάδα (σε ποσοστό 50%), κατά την οποία έπρεπε να δημιουργηθεί το τελικό προϊόν, δηλαδή η ψηφιακή ιστορία, με τη χρήση των τεχνολογικών εργαλείων, ενώ σε

μικρότερο βαθμό δυσκολεύτηκαν οι συμμετέχοντες στη συγγραφή της ιστορίας την 1η εβδομάδα (16%), στη δημιουργία του εικονογραφημένου σεναρίου (storyboard) την 4η εβδομάδα (18%) και στη διδακτική αξιοποίηση της ιστορίας την 8η εβδομάδα (18%). Ωστόσο, παρά τις γνωστικές ή τεχνικές προκλήσεις των εργασιών, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι τους χαροποίησαν οι δραστηριότητες των περισσότερων εβδομάδων, ιδιαίτερα, δε, της 6ης, οπότε και δημιούργησαν την ψηφιακή τους ιστορία, λιγότερο όμως εκείνες της τελευταίας εβδομάδας.

Όσον αφορά στα πλεονεκτήματα του προγράμματος, οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν ότι ως προς το περιεχόμενό του, το πρόγραμμα εμπλουτίζει το επιστημονικό και παιδαγωγικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών (94%) και ότι έχει προοπτικές εφαρμογής στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (92%). Αποτίμησαν θετικά το υλικό του ως δίαυλο δημιουργικής έκφρασης (92%), και τη μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετεί (88%). Ανάλογα σχολιάστηκαν επίσης η συμβολή του στην ανάπτυξη δεξιοτήτων δια βίου και αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (86%), στην ανάπτυξη πολλαπλών γραμματισμών (86%), αλλά και η άρτια επιστημονική και τεχνολογική καθοδήγηση από τους επιμορφωτές (86%). Αν και τονίστηκε το πλεονέκτημα του προγράμματος να προάγει την ευέλικτη και εξατομικευμένη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (84%), η ανάπτυξη επικοινωνίας και συνεργασίας δεν αποτιμήθηκε το ίδιο ενισχυτικά (64%).

Ως κυριότερα μειονεκτήματα επισημάνθηκαν η άνιση κατανομή του χρόνου ανά τύπο εργασίας (42%), η οποία δυσχεραίνει σε κάποιες περιπτώσεις την πρόοδο των εργασιών. Επίσης, το γεγονός ότι κάποια από τα προτεινόμενα τεχνολογικά εργαλεία με απροσδόκητη τροπή της πολιτικής τους ξεκίνησαν να απαιτούν συνδρομή (26%), η αδυναμία διαπροσωπικής διάδρασης και καθοδήγησης λόγω της εξ αποστάσεως μορφής (24%) και η απουσία επιλογής μεταξύ των εργασιών σε κάποιες εβδομάδες (24%) αναφέρθηκαν σε μικρότερο βαθμό μεταξύ των αδύνατων σημείων του προγράμματος.

Τόσο η γραφειοκρατική οργάνωση όσο και η επικοινωνία-καθοδήγηση από τους εκπαιδευτές-βαθμολογητές αξιολογήθηκαν θετικά (94%), ενώ στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες αισθάνθηκαν βέβαιοι ότι το σεμινάριο θα επηρεάσει βελτιωτικά τη μελλοντική τους διδακτική συμπεριφορά (94%). Γι’ αυτό στα σχόλιά τους εξέφρασαν πηγαία την ικανοποίησή τους για τις γνώσεις και δεξιότητες που αποκόμισαν, δήλωσαν διατεθειμένοι να αξιοποιήσουν άμεσα το περιεχόμενο στην καθημερινή διδακτική πρακτική τους, ενώ διατύπωσαν την επιθυμία να επαναληφθούν τέτοιου είδους πρωτοβουλίες στο μέλλον.

Ως επίλογος: μαθητεία, τεχνολογία και επαγγελματική ανάπτυξη

Οι προεκτάσεις που δημιουργούνται μέσα από την εμπειρία του προγράμματος αφορούν στην έννοια και τη μορφή της επιμόρφωσης ως προς τη διαχρονικότητά της. Φιλοσοφικός άξονας του προγράμματος ήταν να υποβληθούν οι εκπαιδευόμενοι σε μια διαδικασία προσομοιωμένης μαθητείας μέσα από την οποία να αναπτύξουν, ενεργά και ανακαλυπτικά, δεξιότητες πολυγραμματισμών, αλληλεπιδραστικής δραστηριότητας και αναστοχασμού, με απώτερο στόχο να μεταφέρουν την αποκτηθείσα παιδαγωγική γνώση στο ιδιαίτερο εκπαιδευτικό τους περιβάλλον. Η προσέγγιση αυτή αποτελεί ζωντανή εμπειρία που απολήγει σε νέες δράσεις και ιδέες αφού ο εμπλεκόμενος σ’ αυτήν εκπαιδευτικός οικοδομεί έμπρακτα νέες γνώσεις (Koutselini, 2008). Επιπρόσθετα, συνάδει και με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων που προβλέπουν ότι μαθησιακές εμπειρίες προσωπικής, υπεύθυνης, αυτόνομης και συνεργατικής δράσης θεωρούνται σημαντικοί φορείς αλλαγών αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών των εκπαιδευτικών (Schibeci et al., 2008). Η κριτική, δημιουργική και προπάντων παιδαγωγικά ενσυνείδητη αξιοποίηση της τεχνολογίας, η οποία κατά τον Shulman (1987) συνιστά αναγκαία μορφή επαγγελματικής γνώσης, διαμορφώνει αμοιβαία μαθησιακές και διδακτικές συμπεριφορές, αμφίδρομα ωφέλιμες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, ευέλικτες μορφές επιμόρφωσης που αξιοποιούν τις δυνατότητες της τεχνολογίας για να αντιμετωπιστούν ζητήματα γεωγραφικών, χρονικών και άλλων περιορισμών, ευθυγραμμίζονται με σύγχρονες πρακτικές δια βίου

εκπαίδευσης, ενώ, κατά τους Warschauer & Shetzer (2003: 176), «η ευέλικτη, αυτόνομη και δια βίου μάθηση είναι ουσιώδης για την επιτυχία στην εποχή της πληροφορίας».

Σημαντικό, επομένως, συμπέρασμα που εξάγεται μετά το όλο εγχείρημα είναι ότι η μορφή της επιμόρφωσης διασφαλίζει τη διαχρονικότητά της όταν συντονίζεται με τις εκάστοτε συνθήκες και τις ανάγκες του περιβάλλοντος και των ατόμων που λειτουργούν σ' αυτό. Η συνάρτηση αυτή καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματική ανατροφοδότηση και τη σκόπιμη ενίσχυση του εκπαιδευτικού έργου. Ο βαθμός στον οποίο η συγκεκριμένη υλοποιηθείσα επιμόρφωση επέδρασε στην αναδιαμόρφωση της παιδαγωγικής σκέψης και στάσης σε βάθος χρόνου απομένει να εξεταστεί σε μελλοντική έρευνα. Αναγκαία, επίσης, κρίνεται η διερεύνηση της συμβολής της τεχνολογίας τόσο στην κριτική ενίσχυση ή/και διαφοροποίηση της διδακτικής απόδοσης, όσο και στην καλλιέργεια στρατηγικών αυτορρυθμιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης.

Αναφορές

Calderhead, J. & Shorrock, S. B. (1997). *Understanding Teacher Education: case studies in the professional development of beginning teachers*. London: Falmer Press.

Cohen, D.K., & Ball, D.L. (1999). *Instruction, capacity, and improvement (CPRE Research Report No. RR-043)*. Philadelphia: University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education.

Cohen, D.K., & Ball, D.L. (2000). *Instructional innovation: Reconsidering the story*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, *76*(8), 597–604.

Day, C.W. (1994). Planning for the Professional Development of Teachers and Schools: A Principled Approach. In Simpson, T. A. (ed.) (1994). *Teacher Education's Annual Handbook.* Australia: Queensland University of Technology.

Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R. and Mujtaba, T. (2006c). *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness*. DfES Research Report 743, London: DfES.

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers' College Press.

Jakes, D. S., & Brennan, J. (2005). Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling. Retrieved May 2, 2007, from http://www. jakesonline.org/dstory_ice.pdf.

Kalantzis, Mary and Bill Cope. (2008). *New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge UK: Cambridge University Press.

Koutselini, M. (2008). Participatory teacher development at schools: Processes and issues. *Action Research, 6*(1), 29-48.

Kress, G. (2010). *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication.* London: Routledge.

Lionarakis, A., (2003). A preliminary framework for a theory of Open and Distance Learning – the evolution of its complexity, In: Andras Szucs and Erwin Wagner (Eds), *The Quality Dialogue, Integrating Quality Cultures in Flexible, Distance and eLearning* (pp. 42-47). Proceedings of the 2003 EDEN Annual Conference; Rhodes, Greece, June 15-18, 2003.

McLaughlin, M., & Zarrow, J. (2001). Teachers engage in evidence-based reforms: Trajectories of teachers' inquiry, analysis, and action. In A. Liberman & L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters*. New York: Teachers College Press.

Mishra, P., & Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, *108(6),* 1017-1054.

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2011) *Building a high quality teaching profession: Lessons from around the world.* Paris: OECD.

Padwad, A. & Dixit, K. (2011). *Continuing professional development: An annotated bibliography*. New Delhi: The British Council.

Robin, B. (2008). *The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool. Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts (Vol. 2)*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Schibeci, R., MacCallum, J., Cumming-Potvin, W., Durrant, C., Kissane, B. y Miller, E. (2008). Teachers' journeys towards critical use of ICT. *Learning Media and Technology*, *33 (4)*, 313-327.

Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15(2),* 4-14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *Learning and innovation skills. 21st century skills learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass.
Underwood, J. & Underwood, G. (1990). *Computers and Learning: helping children acquire thinking skills*. Oxford: Blackwell.
Warschauer, M. and Shetzer, H. (2003). An electronicliteracy approach to network-based languageteaching. In Warschauer, M. and Kern, R. (eds.), *Network-based language teaching: concepts and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
Watson, D. M. (2001). Pedagogy before technology: Rethinking the relationship between ICT and teaching. *Education and Information Technologies, 6(4),* 251–266.
Webb, M. E., & Cox, M. J. (2004). A review of pedagogy related to ICT. *Technology, Pedagogy and Education, 13(3),* 235–286.
Webb, M. E. (2005). Affordances of ICT in science learning: Implications for an integrated pedagogy. *International Journal of Science Education, 27, (6)*, 705- 735.
Διαδικτυακός τόπος προγράμματος: http://e-learning.ilei.sch.gr/moodle (χρειάζεται εγγραφή).

Η υποδοχή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στο σχολείο και η επαγγελματική τους ανάπτυξη

Κόκκινου Στυλιανή, Φιλόλογος, MSc, Med
StyKok2008@yahoo.gr

Σφακιανάκη Άννα, Φιλόλογος, MSc, Med
Anna19962005@gmail.com

Περίληψη

Η επαγγελματική ανάπτυξη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού θεωρείται πρώτιστης σημασίας όχι μόνο για την επίτευξη συναισθημάτων επαγγελματικής ικανοποίησης αλλά και για την ίδια τη διδακτική πράξη και τα αποτελέσματά της. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να παρουσιάσει το πλαίσιο υποδοχής και τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αρχικά, αναφέρονται τα προβλήματα και οι ανάγκες που αντιμετωπίζουν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί καθώς και η σπουδαιότητα της αρχικής στήριξης και υποδοχής τους. Στη συνέχεια, προβάλλονται οι παράγοντες που δύνανται να συμβάλουν καταλυτικά στην υποδοχή και ενίσχυση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, όπως είναι ο σύλλογος διδασκόντων, ο μέντορας και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Τέλος, γίνεται αναφορά σε τρόπους για την ενίσχυση της επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ικανοποίηση, νεοδιόριστος εκπαιδευτικός, σύλλογος διδασκόντων, μέντορας, διευθυντής.

Εισαγωγή

Στις μέρες μας σε παγκόσμια κλίμακα ο ρόλος και η έννοια του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού καθίσταται ένα εξαιρετικά σημαντικό ζήτημα προβληματισμού. Αναμφίβολα, η εισαγωγή πολιτικών που αφορούν σε διαδικασίες επιλογής, επιμόρφωσης, αξιολόγησης και παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών είναι όχι μόνο αναγκαιότητα αλλά και μια απτή πραγματικότητα σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα. Εντούτοις, πολλές έρευνες έχουν επισημάνει ότι η κατάλληλη πανεπιστημιακή προετοιμασία δε θα μπορούσε από μόνη της να αποτελέσει ικανή προϋπόθεση για την ολόπλευρη προετοιμασία ενός νεοδιόριστου εκπαιδευτικού, έτσι ώστε να μπορούμε να αναφερόμαστε σε μια επιτυχημένη λειτουργία του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

Κατά γενική ομολογία, λόγω των συνεχόμενων κοινωνικοπολιτισμικών αλλαγών κάθε σχολική μονάδα θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει τα κελεύσματα της σύγχρονης εποχής με επιτυχία και δημιουργικότητα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η υιοθέτηση και κατ’ επέκταση η εφαρμογή ενός νέου συστήματος διδακτικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης και υποστήριξης με σκοπό την ομαλή προσαρμογή του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού είναι επιβεβλημένη. Κάθε νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός οφείλει να παρακολουθήσει με συνέπεια τις εξελίξεις σε εκπαιδευτικό, επαγγελματικό και ευρύτερα κοινωνικό επίπεδο. Ένας μάλιστα από τους πιο κομβικούς σταθμούς κατά την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη κάθε εκπαιδευτικού είναι η υποδοχή και το αίσθημα υποστήριξης που βιώνει ως «νέος» στην εκπαιδευτική κοινότητα στην οποία διορίζεται, προκειμένου να επιτελέσει τα διδακτικά του καθήκοντα. Σύμφωνα με πολλούς μελετητές (Huberman, 1989· Wong, 2004· Ματσαγγούρας, 2005· Luft, Bang & Roehring, 2007), οι εκπαιδευτικοί σε κάθε στάδιο της ζωής και της καριέρας τους βρίσκονται σε κάποια φάση προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης και έχουν την τάση να περνούν από συγκεκριμένες φάσεις ακολουθώντας μια εξελικτική πορεία που αρχίζει με τη φάση του νεοδιόριστου και καταλήγει στη φάση του έμπειρου «ειδικού» της διδακτικής πράξης. Κατά την βιβλιογραφία, η πιο σημαντική από αυτές τις φάσεις είναι η πρώτη, η οποία αποκαλείται «φάση προσαρμογής». Γι’ αυτό το λόγο, είναι πολύ εύλογο το γεγονός ότι

το τελευταίο διάστημα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που διανύουν την πρώτη περίοδο της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (Day, 2003). Επομένως, η διερεύνηση και συνεξέταση των όρων και των συνθηκών υπό τις οποίες ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός εισέρχεται στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι παράγοντες που συμβάλλουν άρδην στην επαγγελματική του ανάπτυξη και εξέλιξη.

Αξίζει, βέβαια, σε αυτό το σημείο να υπογραμμιστεί το γεγονός ότι ιδιαίτερα κρίσιμη περίοδος για την καλλιέργεια και διαμόρφωση της επαγγελματικής κουλτούρας του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού είναι η πρώτη φάση κατά την οποία αναλαμβάνει τα καθήκοντά του και έρχεται αντιμέτωπος με τις συνθήκες εργασίας που επικρατούν εντός της σχολικής μονάδας. Τα δύο-τρία πρώτα χρόνια της θητείας του δεν είναι μόνο τα πιο απαιτητικά, αλλά και τα πιο καθοριστικά για την μετέπειτα επαγγελματική και προσωπική του ζωή. Σύμφωνα με τη Ματζούκα (2005): *«οι νεοδιόριστοι και όσοι έχουν λίγα χρόνια προϋπηρεσίας παραδέχονται την άγνοιά τους πάνω στην εκπαιδευτική νομοθεσία για θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολείου. Γι' αυτό δεν είναι σε θέση να διατυπώσουν με σαφήνεια τις θέσεις τους για ανάλογα ζητήματα και να προτείνουν τι πρέπει να γίνει για την αναβάθμισή τους ως μέλη του συλλόγου διδασκόντων. Αρκετοί από αυτούς εξέφρασαν την απογοήτευσή τους για τη λειτουργία του ελληνικού σχολείου και την κατάστασή που επικρατεί στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ είχαν άλλες προσδοκίες και φιλοδοξίες πριν εισέλθουν στον* εκπαιδευτικό κλάδο. Έχουν όμως όραμα και εκφράζουν την επιθυμία τους να διαμορφωθεί μια νέα κατάσταση στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με θεσμοθετημένες αλλαγές που θα αναβαθμίζουν το ρόλο τους, όχι μόνο σε παιδαγωγικά θέματα αλλά και στη διοίκηση του σχολείου».

Γι' αυτό το λόγο, όλες οι πρακτικές που προωθούνται κατά την τοποθέτηση του πρωτοδιόριστου εκπαιδευτικού στο σχολείο, η ανάθεση ωραρίου και μαθημάτων, οι συνθήκες εργασίας και εν γένει η εισαγωγική επιμόρφωση θα πρέπει να είναι πτυχές που σχετίζονται άμεσα με την επαγγελματική εξέλιξή του.

Από την άλλη, ας μη λησμονούμε το δεδομένο ότι ο νέος εκπαιδευτικός δεν έρχεται απλώς για να αντικαταστήσει τις θέσεις αυτών που αποχωρούν . Είναι με τη σειρά του φορέας καινοτόμων αντιλήψεων και πρωτοβουλιών που θα εμπλουτίσουν την εκπαίδευση με ανανεωτικές και μετασχηματιστικές πρακτικές. Υπό τον όρο ότι ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός εργάζεται σε σχολείο που σέβεται και υποστηρίζει την κρίση και εμπειρία κάθε διδάσκοντα, τότε δύναται να υπάρξουν οι απαραίτητες προϋποθέσεις και για αυτόν να αδράξει ευκαιρίες για ανάδειξη και καταξίωση ως επαγγελματία. Για τη διαμόρφωση, ασφαλώς, του παραπάνω κλίματος μεγάλο μερίδιο ευθύνης φέρει ο σύλλογος διδασκόντων, ο οποίος ασκεί σημαντική επίδραση στις γενικότερες παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές του νεοδιόριστου. Ταυτόχρονα, δε θα μπορούσε να παραλειφθεί και ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος με τη στάση και το μοντέλο διοίκησης που ακολουθεί διαμορφώνει όλες εκείνες τις κατάλληλες συνθήκες για την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης κάθε εκπαιδευτικού και δη του νεοεισερχόμενου.

Προβλήματα και ανάγκες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών

Τα προβλήματα για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς ξεκινούν με την ανακοίνωση του διορισμού. Όντας μακριά από το μόνιμο τόπο κατοικίας τους, τις οικογένειές τους και με όσες παρεπόμενες δυσκολίες αυτή η κατάσταση συνεπάγεται, η σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών αρχίζει με την ανάληψη σημαντικών καθηκόντων. Όλα αυτά προκαλούν αναπόφευκτα δυσχέρειες στην κοινωνική τους ένταξη και έχουν ως ένα βαθμό αρνητικό αντίκτυπο στην επαγγελματική τους απόδοση αλλά και στην ομαλή ένταξή τους στο σχολικό κλίμα.

Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός από τις πρώτες κιόλας ημέρες της παρουσίας του στη σχολική μονάδα αντιμετωπίζει δυσκολίες προσωπικής και επαγγελματικής φύσης. Σύμφωνα με τους Ανθοπούλου (1999) και Hoy & Rees (1977), ο νέος εκπαιδευτικός έκπληκτος διαπιστώνει ότι το σχολείο είναι ένας δυσκίνητος γραφειοκρατικός οργανισμός, οι απαιτήσεις του οποίου βρίσκονται σε πλήρη αντίθεση με την ιδεαλιστική εικόνα του σχολείου που έχει πλάσει κατά τη διάρκεια της πανεπιστημιακής του εκπαίδευσης.

Οι πηγές των δυσχερειών, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 1992 · Πυργιωτάκης, 1992 · Δημητρόπουλος, 1998), επικεντρώνονται στα εξής σημεία: 1) στην ελλιπή ενημέρωση πάνω στα αναλυτικά προγράμματα και μαθήματα, 2) στον τρόπο διδασκαλίας και την αντιμετώπιση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, 3) στη διατήρηση της πειθαρχίας εντός της τάξης, 4) στο σχεδιασμό και υλοποίηση του μαθήματος και στην κάλυψη πιθανών ανεπαρκειών σε γνώσεις του αντικειμένου και των παιδαγωγικών μεθόδων, 5) στην πίεση λόγω έλλειψης χρόνου, υπερφορτωμένου προγράμματος και υπεράριθμων τάξεων, 6) στις σχέσεις με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, 7) στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους, το διευθυντή και τις συγκρούσεις με το σύλλογο διδασκόντων. Επιπροσθέτως, ο νέος εκπαιδευτικός αρχίζει σταδιακά να αντιλαμβάνεται ότι για την επίλυση των παραπάνω ζητημάτων παλεύει μόνος του (Lortie, 1975), εφόσον –ειδικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο- προωθείται η καλλιέργεια μιας κουλτούρας απομόνωσης, ιδιώτευσης και εσωστρέφειας, που καταπνίγει οποιαδήποτε ευκαιρία για ανάληψη πρωτοβουλιών και διαλόγου για ανταλλαγή εμπειριών και απόψεων. Διακατέχεται προφανώς από το σύνδρομο του «Ροβινσώνα Κρούσου», έτσι όπως μόνος και περιθωριοποιημένος στις αίθουσες του σχολείου του προσπαθεί να θέσει θεμέλια για την κοινωνική και επαγγελματική του ζωή.

Όλες οι προαναφερθείσες δυσκολίες εγκυμονούν αρνητικές επιπτώσεις στη στάση και συμπεριφορά του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού. Ο Πυργιωτάκης (1992) υποστηρίζει ότι ο νέος εκπαιδευτικός βιώνει συναισθήματα δέσμευσης και ότι το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί ως τροχοπέδη για την ομαλή ένταξή του στο χώρο του σχολείου, δυσχεραίνοντας την επαγγελματική του εξέλιξη. Κάτι τέτοιο τον οδηγεί κατ' ουσίαν σε ανασφάλεια, άγχος, ανησυχία και στην κατάρρευση όλων των προσδοκιών του, με τραγική συνέπεια να χαρακτηρίζεται από αισθήματα μειονεξίας, απογοήτευσης και εν τέλει αδιαφορίας. Απέναντι σε αυτή την αντίξοη πραγματικότητα, δίχως υποστήριξη, κατευθυντήριες γραμμές και επιμόρφωση, ο νέος εκπαιδευτικός εγκλωβίζεται σε έναν «άγονο εμπειρισμό» (Παπακωνσταντίνου, 1992, σελ. 80), και πολύ συχνά καταλήγει να υιοθετεί μηχανισμούς επιβίωσης, προσαρμογής και αναθεώρησης (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 1992). Κατά συνέπεια, παρατηρούνται αλλαγές στον επαγγελματική του ιδιοσυγκρασία και στη συναισθηματική του συγκρότηση, ακολουθεί πιο συντηρητικές μεθόδους, αντιμετωπίζει μηχανικά τους μαθητές και κλείνεται στο «αυτόνομο θερμοκήπιο» της τάξης του (Κατσουλάκης, 1999).

Από τη άλλη πλευρά, οι ανάγκες κάθε νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού ποικίλλουν κατά περίπτωση και σαφώς είναι περισσότερες συγκριτικά πάντα με εκείνες των εκπαιδευτικών που έχουν αποκομίσει κάποια σχετική διδακτική εμπειρία.

Ο νέος εκπαιδευτικός στο σχολικό οργανισμό χρειάζεται πρωτίστως καθοδήγηση και ενημέρωση για τις υποχρεώσεις που αναλαμβάνει, επιστημονική αρωγή και ένα εναργές τοπίο με τις απαιτήσεις του διευθυντή. Συμβουλευτική αξιολόγηση της διδασκαλίας, κλίμα συναδελφικότητας, επιμόρφωση, κατανόηση της σχολικής κουλτούρας και σύμπλευση με αυτή (Ανθοπούλου, 1999) αποτελούν κομβικά σημεία αναφοράς ως προς τις ανάγκες που εκδηλώνει ο πρωτοδιόριστος εκπαιδευτικός.

Η σπουδαιότητα της αρχικής στήριξης και υποδοχής

Κατά γενική ομολογία, η υποδοχή και η υποστήριξη ενός νεοδιόριστου εκπαιδευτικού στοχεύουν στην ομαλή ένταξή του στο σχολικό συγκείμενο. Όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς (κεντρικές υπηρεσίες, περιφερειακές διευθύνσεις, συνδικαλιστικά όργανα, πανεπιστημιακή κοινότητα) συμβάλλουν ως ένα καθοριστικό βαθμό στην καλλιέργεια πολιτικών που επιδρούν θετικά ή αρνητικά στην ομαλή ένταξη του νέου εκπαιδευτικού στη σχολική πραγματικότητα. Ασφαλώς, θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι το εκπαιδευτικό επάγγελμα χαρακτηρίζεται από πολλαπλές ιδιαιτερότητες. Γι' αυτό το λόγο, τα διάφορα προβλήματα και οι αυξημένες απαιτήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει ο νέος εκπαιδευτικός καθιστούν αδήριτη την ανάγκη για υιοθέτηση ενός μηχανισμού υποδοχής, ώστε να διαμορφωθεί ένα κατά το δυνατόν πιο στέρεο έδαφος για την επαγγελματική του σταδιοδρομία.

Η αρχική υποδοχή, ως διαδικασία, αποτελεί έναν ενδιάμεσο σταθμό στην επαγγελματική ανάπτυξη κάθε νεοδιόριστου εκπαιδευτικού. Αν θεωρήσουμε ότι στην επαγγελματική πορεία του προηγήθηκαν και κάποιοι άλλοι σταθμοί (π.χ. προϋπηρεσία σε φροντιστήρια, ιδιωτικά σχολεία, διαγωνισμός Α.Σ.Ε.Π.), τότε θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως αυτοί επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη της επαγγελματικής του συνείδησης, χωρίς όμως να συμβάλουν ικανοποιητικά στην προετοιμασία του τόσο για το διδακτικό έργο όσο και για την επαγγελματική του ανέλιξη. Επομένως, αυτή την αδυναμία έρχεται να καλύψει η αρχική στήριξη και υποδοχή του μέσα στα πλαίσια της σχολικής μονάδας.

Αναμφίβολα, ο μηχανισμός της υποδοχής λειτουργεί προς επίρρωση των προσόντων και των δυνατοτήτων που χαρακτηρίζουν το νέο εκπαιδευτικό, δίνοντάς του ταυτόχρονα και όλα εκείνα τα εχέγγυα για μια επιτυχημένη επαγγελματική σταδιοδρομία. Από την άλλη, όμως, η διαδικασία της υποδοχής δύναται να αποβεί εξαιρετικά λυσιτελής και για τον ίδιο το σχολικό οργανισμό, καθόσον ενδυναμώνει τις διδακτικές και επαγγελματικές μεθόδους διδασκαλίας, συσφίγγει τις συνεργατικές σχέσεις και προσφέρει τη μοναδική δυνατότητα σε όλους ανεξαιρέτως τους διδάσκοντες να επεκτείνουν όχι μόνο τις επιστημονικές τους γνώσεις αλλά και τις παιδαγωγικές τους δεξιότητες. Μάλιστα, και οι ίδιοι οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί τονίζουν –σύμφωνα με έρευνες- τη σπουδαιότητα της συναισθηματικής κυρίως στήριξής τους και υποστηρίζουν ότι: « στο σχολείο πρέπει να δημιουργηθεί μια αίσθηση κοινότητας που να χαρακτηρίζεται από αλληλεξάρτηση, κοινές ανησυχίες και επιδιώξεις, μια αίσθηση κοινής μοίρας και του ότι βρίσκει κανείς συμπαράσταση όταν διακατέχεται από άγχος ή αβεβαιότητα για το τι πρέπει να κάνει» (Gray & Gray, 1985, στο Ανθοπούλου, 1999, σελ. 50).

Παράγοντες που συνδράμουν στην υποδοχή και ομαλή ένταξη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων

Η οργανωμένη προσπάθεια για την ομαλή ένταξη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού στη σχολική πραγματικότητα αποτελεί σε μεγάλο βαθμό ευθύνη του συλλόγου διδασκόντων. Είναι εξαιρετικά καθοριστικό το γεγονός συνάδελφοι εκπαιδευτικοί με μακρά εμπειρία σε θέματα διδακτικής και παιδαγωγικής μεθοδολογίας να υποστηρίζουν το νεοεισερχόμενο, ώστε να νιώσει οικεία μέσα στο καινούργιο επαγγελματικό του περιβάλλον.

Σύμφωνα με τους Guthrie και Reed (1991), η ενίσχυση του νέου εκπαιδευτικού από το σύλλογο διδασκόντων ξεκινά με την υποδοχή του από την πρώτη στιγμή της παρουσίας του στο σχολείο και είναι μια διαρκής διαδικασία. Πρωταρχικός στόχος της υποδοχής είναι η εξοικείωση του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού με το σχολικό οργανισμό, το χώρο, τους ανθρώπους που τον αποτελούν, με την κουλτούρα και τους κανόνες βάσει των οποίων λειτουργεί. Βέβαια, σε αυτό το σημείο θα πρέπει να επισημανθεί η σπουδαιότητα και της συναισθηματικής ενδυνάμωσης του νέου εκπαιδευτικού από το σύλλογο διδασκόντων. Όταν ο νέος εκπαιδευτικός βιώνει τη φιλική στάση των πιο έμπειρων συναδέλφων του και η κουλτούρα που χαρακτηρίζει τη σχολική μονάδα είναι αυτή της συλλογικότητας, τότε μετέχει στις εμπειρίες τους, νιώθει αναπόσπαστο μέλος της ομάδας και κατορθώνει να υπερνικήσει την ανασφάλεια και το εργασιακό άγχος.

Εκτός από τα παραπάνω, ο σύλλογος διδασκόντων είναι σε θέση να παίξει καθοδηγητικό ρόλο στο παιδαγωγικό και διδακτικό έργο του νέου εκπαιδευτικού και στη μετάβασή του «από τη θεωρία στην πράξη». Οι Fuller & Brown (1975), επεσήμαναν πως η στήριξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στα αρχικά του βήματα είναι μοναδικής αξίας, γιατί τον βοηθά να αναπτύξει και να χρησιμοποιήσει δημιουργικά τις ήδη αποκτηθείσες γνώσεις τόσο επιστημονικές όσο και παιδαγωγικές από το πανεπιστήμιο.

Ο ρόλος του μέντορα

Αρχικά, θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμο να αποσαφηνιστεί εν συντομία η έννοια του όρου «μέντορας». Η λέξη «μέντορας» σχετίζεται με τον εκπαιδευτικό που συνδράμει στην καθοδήγηση του νέου εκπαιδευτικού στο επαγγελματικό του ξεκίνημα. Είναι κάποιος έμπειρος διδάσκων (όχι οπωσδήποτε μεγάλος ηλικιακά), ο οποίος στηρίζει, καθοδηγεί, συμβουλεύει εντατικά τον αρχάριο διαμορφώνοντας μαζί του μια ζεστή σχέση (Αθανασούλα-Ρέππα, Ανθοπούλου, Κατσουλάκης, Μαυρογιώργος, 1999, σελ. 50). Ο θεσμός του «μέντορα» θα μπορούσε στην περίπτωση των νέων εκπαιδευτικών να αποτελέσει και ένα είδος «μικρού μάνατζερ», με την έννοια ότι ο μέντορας εξετάζει τις ανθρώπινες ανάγκες και τους τρόπους βέλτιστης ικανοποίησης των αναγκών στη δουλειά (Everard & Morris, 1999).

Σε πολύ μεγάλο βαθμό ο θεσμός του μέντορα δύναται να αποτελέσει σημαντικότατη πηγή άντλησης πληροφοριών, ανατροφοδότησης και συμβουλών για θέματα διδασκαλίας . Κατ' αυτόν τον τρόπο, αναπτύσσονται ιδιαίτερες συνεργατικές σχέσεις μεταξύ μέντορα και νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα ο τελευταίος να νιώθει αισθήματα ασφάλειας που θα τον βοηθήσουν στο να καλλιεργήσει μετέπειτα την επαγγελματική του αυτοπεποίθηση και έτσι να οδηγηθεί βαθμιαία σε πρωτοβουλίες αυτενέργειας και εν τέλει στην πολυπόθητη αυτοπραγμάτωσή του.

Ο ρόλος του Διευθυντή

Ο Διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας θα μπορούσαμε να υποστηρίζουμε ότι αποτελεί τη λυδία λίθο πάνω στην οποία στηρίζεται όλη η προσπάθεια της υποδοχής και ομαλής ένταξης του νέου εκπαιδευτικού. Με δεδομένο ότι ο Διευθυντής είναι ο κατεξοχήν αρμόδιος για τη διοίκηση του εκπαιδευτικού προσωπικού (Brooks, 1987) και ισχυρή πηγή προσανατολισμού (Σαΐτης, 1992), οφείλει να στηρίξει ουσιαστικά και όχι τυπικά την όλη διαδικασία.

Ο Διευθυντής επωμίζεται, πρωτίστως, τη μετάδοση της συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ όλων των φορέων του σχολικού οργανισμού. Κύριο μέλημα κάθε Διευθυντή θα

πρέπει να είναι η εξοικείωση του νέου εκπαιδευτικού με την ατμόσφαιρα του σχολείου και ο εγκλιματισμός του στις απόψεις και στις αξίες των ατόμων που αποτελούν το σχολικό οργανισμό (Rutter et al., 1979). Ακολούθως, ο Διευθυντής απαιτείται να μεριμνά για την παιδαγωγική και επιστημονική υποστήριξη του πρωτοδιόριστου εκπαιδευτικού. Αποφεύγοντας πρακτικές γραφειοκρατικού-διεκπεραιωτικού χαρακτήρα, είναι σε θέση να ενισχύσει την επιμόρφωση του νέου εκπαιδευτικού και να προκαλέσει γόνιμο διάλογο σε θέματα διαχείρισης της τάξης, συμβάλλοντας έτσι και στην ενδοσχολική μάθηση του νεοεισερχόμενου. Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, είναι αναγκαίο να αναφερθεί πως ευθύνη του Διευθυντή είναι και ο προσανατολισμός του νέου εκπαιδευτικού σε θέματα που σχετίζονται με τη ταυτότητα της σχολικής μονάδας, τους κανόνες της, το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων, τις σχέσεις με μαθητές-γονείς και, τέλος, με τα διδακτικά και εξωδιδακτικά του καθήκοντα. Κατά συνέπεια, ο νέος εκπαιδευτικός θα αισθανθεί ισότιμο μέλος της σχολικής κοινότητας και θα διαμορφώσει τις στάσεις και τις επιδόσεις του στη βάση καλών πρακτικών.

Δε θα μπορούσε σε αυτό το σημείο να παραλειφθεί και η σημαντικότητα της ψυχολογικής υποστήριξης από την πλευρά του Διευθυντή. Σύμφωνα με τη Χατζηπαντελή (1999), ο Διευθυντής χωρίς να διοικεί ασφυκτικά, αλλά με το να είναι προσιτός και συνεργάσιμος και με το να αφήνει χώρο για πρωτοβουλίες στους νέους συναδέλφους, να εκχωρεί αρμοδιότητες, να υποστηρίζει τα σχέδια και τις προτάσεις τους, τους ενεργοποιεί ώστε να καταβάλουν τη μέγιστη δυνατή προσπάθεια. Έτσι, τίθενται τα θεμέλια για να αναπτυχθεί ένα μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας και ταυτόχρονα να ενισχυθούν οι προσωπικοί επαγγελματικοί στόχοι των εκπαιδευτικών.

Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών

Το τελευταίο διάστημα, λόγω της αλλαγής νοοτροπίας που έχει σημειωθεί σε ζητήματα επαγγελματισμού στο ευρύτερο εργασιακό συγκείμενο, έχει παρατηρηθεί μία στροφή στον τρόπο προσέγγισης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και στην αντίληψη του ρόλου του ως επαγγελματία (Ματσαγγούρας, 2005:68). Επομένως, όπως κάθε επαγγελματίας, έτσι και κάθε εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να συνδυάζει τις εξειδικευμένες γνώσεις και τεχνικές με αρχές και πνεύμα επαγγελματισμού.

Σε πρώτο πλάνο, η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης βασίζεται σε θεωρίες μάθησης ενηλίκων και επισημαίνεται ότι η «ωρίμανση» ενός εκπαιδευτικού επιτυγχάνεται μέσω μιας διαρκούς εξελικτικής πορείας, η οποία θέτει το άτομο σε τροχιά αλλαγών με την πάροδο των ετών και τη σταδιοδρομία του στο επάγγελμα. Σε δεύτερο πλάνο, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι πολύτιμη και για την αδιάλειπτη διατήρηση του ενδιαφέροντός του για το επάγγελμά του. Πάντα, βέβαια, ελλοχεύει ο κίνδυνος – ιδιαίτερα στις περιπτώσεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών λόγω του γραφειοκρατικού μοντέλου διοίκησης- να σημειωθούν φαινόμενα αποθάρρυνσης, τα οποία μπορούν να οδηγήσουν με τη σειρά τους σε καταστάσεις «επαγγελματικής αδράνειας». Κατά συνέπεια, γίνεται σαφές ότι η πολυπόθητη επαγγελματική ανάπτυξη για κάθε εκπαιδευτικό και δη για κάθε νεοεισερχόμενο, μπορεί να κατακτηθεί μέσα από ένα πλαίσιο επιμόρφωσης, ανοίγοντας κυρίως στους νέους εκπαιδευτικούς το δρόμο της αυτοπεποίθησης, της ασφάλειας, της κριτικής σκέψης και της πρωτοβουλίας.

Σύμφωνα με το Μαυρογιώργο (1992:95), η επιμόρφωση των νεοδιόριστων μπορεί να λειτουργήσει ως διαδικασία παροχής των διδακτικών και των άλλων τους καθηκόντων, όχι ως απλών πρακτικών προβλημάτων, αλλά ως ευρύτερων κοινωνικοπολιτικών και παιδαγωγικών θεμάτων. Η επιμορφωτική προσπάθεια αποκτά μοναδική αξία κατά τα πρώτα έτη της θητείας του εκπαιδευτικού. Η πρώτη φάση, όπως αναφέρθηκε και σε

προηγούμενο κεφάλαιο, λειτουργεί σα μια γέφυρα ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη. Έτσι, η ενδοσχολική επιμόρφωση κρίνεται καθοριστική σε αυτή την περίοδο για τον επανακαθορισμό του σχολικού περιβάλλοντος, ώστε να είναι εφικτή η εφαρμογή καινοτόμων αντιλήψεων που φέρουν οι εκπαιδευτικοί.

Ο χαρακτήρας της επιμόρφωσης δύναται να έχει τη φιλοσοφία της μεθοδικής ενσωμάτωσης των νεοδιόριστων στο νέο εργασιακό πλαίσιο και μπορεί να περιλαμβάνει πρακτικές, όπως: α) εξοικείωση με τη σχολική και τοπική κοινότητα, τις ανάγκες και τα ήθη τους, β) ψυχολογική υποστήριξη, ώστε να περιοριστεί το εργασιακό άγχος και η απομόνωση, γ) ενίσχυση των γνώσεων πάνω στο γνωστικό αντικείμενο και προώθηση σύνθετων παιδαγωγικών μοντέλων και διδακτικών μεθοδολογιών, δ) ανάπτυξη συνεργατικών μοντέλων εργασίας και αλληλεγγύης εντός του σχολείου (Κατσουλάκης, 1999). Συνακόλουθα, με στραμμένο το βλέμμα προς τις προσωπικές ανάγκες του νεοδιοριζόμενου, η προσπάθεια μπορεί να ενισχυθεί με παρακολούθηση διδασκαλίας σε άλλες τάξεις, σεμινάρια, μεθοδική παρατήρηση στην τάξη, συνεργασία με πιο έμπειρους συναδέλφους, σχολικούς συμβούλους κ.λ.π. Χωρίς αμφιβολία, ένα τέτοιο πρόγραμμα διαθέτει όλες τις βάσεις για να βοηθήσει το νέο εκπαιδευτικό να προσεγγίσει τα σχολικά προβλήματα και την ένταξή του στο σχολικό οργανισμό υπό ένα πιο «επαγγελματικό» πρίσμα.

Συμπεράσματα

Όσα παρουσιάστηκαν παραπάνω είναι δυνατόν να μας οδηγήσουν στην εξαγωγή πολύ χρήσιμων συμπερασμάτων. Πρωτίστως, η υποδοχή και ομαλή ένταξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού αποτελεί πλέον επιτακτική ανάγκη όχι μόνο για τον ίδιο αλλά και για την ίδια τη σχολική μονάδα στην οποία εντάσσεται, καθόσον σχετίζεται άμεσα με την αποτελεσματικότητά της. Μολονότι στην Ελλάδα δεν υπάρχει κάποιος θεσμοθετημένος μηχανισμός υποδοχής του νέου εκπαιδευτικού, εντούτοις αυτή η δυσλειτουργία δε θα πρέπει σε καμία περίπτωση να απαλλάσσει τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς από την ευθύνη να οργανώσουν ένα πρότυπο σχέδιο υποδοχής που θα στοχεύει στην επαγγελματική ανάπτυξη του πρωτοδιόριστου και οπωσδήποτε υποχρέωση του Διευθυντή και του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου είναι η κατάστρωση ενός τέτοιου προγράμματος στήριξης.

Αναμφίβολα, η επαγγελματική ανάπτυξη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού είναι χρονοβόρα και σχετίζεται άμεσα με την έννοια του αναστοχασμού. Γι’ αυτό το λόγο, απαιτείται ο σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα ενισχύουν την καλλιέργεια μιας κουλτούρας για τη δημιουργία *επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης* καθώς και την προώθηση της *έρευνας-δράσης*, ως μεθοδολογίας στα πλαίσια της επιμόρφωσης, που είναι θετικά συνυφασμένη με την αυτοκριτική. Η εφαρμογή της συγκεκριμένης πρότασης μπορεί να εκκολάψει εκείνες τις απαραίτητες προϋποθέσεις, ώστε ο εκπαιδευτικός να έχει τις ευκαιρίες να εμβαθύνει στη διδασκαλία του και να μαθαίνει πώς να γίνεται πιο αποτελεσματικός με τους μαθητές. Προς επίρρωση της όλης προσπάθειας προτείνεται και η έννοια-πρακτική της *αυτοαξιολόγησης* που θα στηρίζεται στη μέθοδο της αυτοπαρατήρησης και η οποία σε συνδυασμό με τον αναστοχασμό δύναται να προσλάβει και ομαδικό χαρακτήρα και να συμβάλει καθοριστικά όχι μόνο στην επαγγελματική εξέλιξη του πρωτοδιόριστου αλλά και στη διαμόρφωση μιας «*συλλογικής νοημοσύνης*» εντός της σχολικής μονάδας (Θεοφιλίδης, 2012). Για την υλοποίηση, βέβαια, των παραπάνω προτάσεων καθοριστικό ρόλο θα διαδραματίσει ο Διευθυντής, ο οποίος υιοθετώντας την *κανονιστική-αναμορφωτική μέθοδο της αλλαγής* με έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα και στη στρατηγική της συνεργασίας και με εργαλείο

το τρίπτυχο *«ξεπάγωμα» - μετακίνηση στη νέα ιδέα - σταθεροποίηση*, θα καταστήσει σαφή σε όλη τη σχολική κοινότητα την ανάγκη για ουσιαστική και μεθοδική επιμόρφωση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού μέσω των παραπάνω καινοτόμων για τα παρόντα ελληνικά δεδομένα πρακτικών.

Πρέπει να γίνει κατανοητό ότι πλέον ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός δε περιορίζεται μόνο στο «μικρόκοσμο» της τάξης του, αλλά επιδιώκει να «έχει φωνή» για θέματα που παρουσιάζονται και πριν και μετά τη διδασκαλία. Επιθυμεί να έχει μια σφαιρική άποψη για το επάγγελμά του και το σχολείο στο οποίο υπηρετεί. Επομένως, η επιμόρφωση συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών, που συνοδεύουν την έναρξη της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας. Και θα πρέπει να γίνει, τέλος, ευρύτερα αποδεκτό ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του νεοδιόριστου αλλά και κάθε εκπαιδευτικού λειτουργεί πάντα προς όφελος του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος, συνδράμοντας στη βελτίωσή του.

Αναφορές

Στα Αγγλικά

Brooks, D.(1987). Teacher induction: A new beginning, Association of Teacher Educators, Reston, VA.

Fuller, F.F., & Brown, O.H., (1975). "Becoming a teacher" in *Teacher Education*, Chicago University Press, σελ. 25 – 52 .

Gray, W., & Gray, M., (1985). "Synthesis of research on mentoring beginning teachers", *Educational Leadership*, 43(3).

Guthrie, J., & Reed, R., (1991). *Educational Administration and Policy: Effective Leadership for American Education*, Allyn and Bacon, Boston, MA.

Hoy, W., & Rees, R., (1977). "The Bureaucratic Socialization of Student Teachers", *Journal of Teacher Education*, 28, pp. 23-26.

Lortie, D., (1975). *School teacher: A sociological study*, University of Chicago Press, Chicago.

Luft, J., Bang, E., & Roehring, G., (2007).*Supportive Beginning Science Teachers*. The science teacher ,24-29.

Rutter, M., et al. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*, Open Books, London.

Wong, H., (2004).Induction programs that keep new teachers teaching and improving, National Association of Secondary School Principals, *NASPP Bulletin*, 88(638), 41-59.

Στα Ελληνικά

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., (1997). *Η πορεία προς την αποκέντρωση και την περιφερειοποίηση της επιμορφωτικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών* (1985-1996). Επιθεώρηση Αποκέντρωσης, Τοπικής Αυτοδιοίκησης και Περιφερειακής Ανάπτυξης, τ. 9, σελ. 47-62 και τ. 10, σελ. 41-50.

Ανθοπούλου, Σ.Σ.(1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, στο Αθανασούλα-Ρέππα Α., Ανθοπούλου, Σ.Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τόμος Β', κεφ.1. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Γκότοβος, Θ., & Μαυρογιώργος, Γ., (1992). «*Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα»* στο Γκότοβος Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π., *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

Day, C., (2003*). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης* (μτφρ. Ανθή Βακάκη). Αθήνα: τυπωθήτω.

Δημητρόπουλος, Ε., (1998). «*Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους: Συμβολή στην Ανάπτυξη μιας Επαγγελματικής Ψυχολογίας του Έλληνα Εκπαιδευτικού*», Αθήνα. Εκδόσεις: Γρηγόρη.

Everard, K.-Morris, G., (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, (μτφρ. Δημήτρης Κίκιζας). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Θεοφιλίδης, Χρ. (2012), *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κατσουλάκης, Σ., (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών, στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ..Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τόμος Β', κεφ. 5. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ματζούκα, Ε., (2005). *Ο σύλλογος διδασκόντων ως φορέας διαμόρφωσης εσωτερικής πολιτικής: από την πλευρά των εκπαιδευτικών-μια μελέτη περίπτωσης.* Πάτρα.

Ματσαγγούρας, Η., (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Μπαγάκης, Γ., (Επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαυρογιώργος, Γ., (1992). *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία.* Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μαυρογιώργος, Γ., (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα Α., Ανθοπούλου, Σ.Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τόμος Β', κεφ.2. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Παπακωνσταντίνου, Π., (1992). Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη. Στο: Γκότοβος Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π.,: *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Γιάννενα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Πυργιωτάκης, Ι.Ε., (1992). *Η Οδύσσεια του Διδασκαλικού Επαγγέλματος*. Αθήνα: εκδ. Κυριακίδη.

Σαΐτης, Χ., (1992*). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Συγγραφέας.

Huberman, M.,(1989). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών και η διδακτική ικανότητα. Στους: Fullan & Hargreaves (σελ. 139-175), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών.* Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Χατζηπαντελή, Π., (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Η επιμορφωτική συνάντηση Σχολικού Συμβούλου και Εκπαιδευτικού: Θεσμικό πλαίσιο, επιμορφωτικές πρακτικές, προτάσεις

Μανικάρου Μεταξούλα
Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων,
manikarou.m@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση έχει σκοπό να παρουσιάσει την επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και να εστιάσει ειδικότερα στον επιμορφωτικό ρόλο του Σχολικού Συμβούλου. Μετά από μια σύντομη αναφορά στην έννοια και την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης, γίνεται μια συνοπτική νομοθετική περιοδολόγηση (νόμοι, προεδρικά διατάγματα, εγκύκλιοι) της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (φορείς και μορφές). Στη συνέχεια, η μελέτη επικεντρώνεται στο επιμορφωτικό έργο του Σχολικού Συμβούλου, το οποίο εξετάζει ως προς το θεσμικό πλαίσιο και τις επιμορφωτικές μεθόδους και τεχνικές. Τέλος, καταγράφεται η αποτίμηση των επιμορφωτικών πρακτικών των Σχολικών Συμβούλων και διατυπώνονται προτάσεις αποτελεσματικότερης άσκησης του επιμορφωτικού τους έργου για τη διαμόρφωση του «καλού», «αποτελεσματικού» και «ικανού» εκπαιδευτικού».

Λέξεις κλειδιά: σχολικός σύμβουλος, επιμόρφωση, εκπαιδευτικοί.

Εισαγωγή

Οι διαρκώς μεταβαλλόμενες και αυξανόμενες απαιτήσεις στον χώρο της εκπαίδευσης και οι εξελίξεις στην παιδαγωγική επιστήμη, όπως η είσοδος των Νέων Τεχνολογιών, η εισαγωγή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, η ανάγκη υιοθέτησης εκσυγχρονισμένων μεθόδων στη διδακτική πράξη, η διαφοροποίηση των αναγκών του σύγχρονου μαθητή, παράλληλα με τις ραγδαίες κοινωνικές αλλαγές στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας, διαμορφώνουν ένα καινούργιο σκηνικό και ένα διαφορετικό πλαίσιο λειτουργίας για την εκπαίδευση. Στη νέα, λοιπόν, αυτή εκπαιδευτική πραγματικότητα, η ακαδημαϊκή προετοιμασία και κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν επαρκεί. Συνεπώς, ο λόγος για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναζωπυρώνεται τα τελευταία χρόνια και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος μιας συνεχούς και διαρκούς επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξής τους, ενώ συνδέεται άρρηκτα και με τον εκσυγχρονισμό και την αποτελεσματικότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως θεσμός στρατηγικής σημασίας, αρχικά, ήταν συνδεδεμένη με την έννοια της «επαγγελματικής κατάρτισης», στη συνέχεια με τον όρο «επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού», ώσπου να αντικατασταθεί με τους όρους «δια βίου μόρφωση» και «συνεχής μόρφωση» στο πλαίσιο μιας μακρόχρονης μαθητείας (Γραίκος, χ.χ.; Δούκας, κ.ά., 2008; Τσίγκα & Νάσαινας, χ.χ.).

Παρακάμπτοντας τους όποιους ορισμούς των όρων και εννοιών, οι οποίοι, όπως επισημαίνει ο Rogers (1999: 54), μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου, ακολουθώντας τα αξιολογικά συστήματα, τις ιστορικές συγκυρίες και τις κοινωνικοοικονομικές προκλήσεις των καιρών, ο όρος «επιμόρφωση» των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περιλαμβάνει ένα σύνολο οργανωμένων διαδικασιών, συνήθως θεσμοθετημένων, με συγκεκριμένη χρονική διάρκεια, οι οποίες ακολουθούν τις αλλαγές και τις εξελίξεις των παιδαγωγικών επιστημών, της τεχνολογίας και της κοινωνίας, λειτουργούν συμπληρωματικά της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης και στοχεύουν στην απόκτηση

και τον συνεχή εμπλουτισμό γνώσεων, την ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων, καθώς και την υιοθέτηση στάσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Νικολακάκη, 2003; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009; Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Στο πλαίσιο αυτό κινείται και η παρούσα εργασία, η οποία εντάσσεται στον χώρο της ιστορικής εκπαιδευτικής έρευνας και, με βάση την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου η οποία ενδείκνυται για ερευνητικό αρχειακό υλικό που αποτελείται από κείμενα (νόμοι, προεδρικά διατάγματα, εγκύκλιοι), μελετά γενικά την επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εστιάζοντας ειδικότερα στο επιμορφωτικό έργο του σχολικού σύμβουλου.

Η επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα: Θεσμικό πλαίσιο

Το θεσμικό πλαίσιο της επιμόρφωσης γνώρισε διάφορες διακυμάνσεις και οργανώθηκε με διαφορετικούς τρόπους μέσα από ένα ευρύ φάσμα φορέων, ενώ απασχόλησε το ελληνικό κράτος από τα πρώτα χρόνια της συγκρότησής του. Συγκεκριμένα, ιδρύθηκε το Διδασκαλείο (Διάταγμα 6/18 Φεβρουαρίου 1834), για την επιμόρφωση των δημοδιδασκάλων, σε αντίθεση με την επιμόρφωση των καθηγητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την οποία δεν υπήρξε σχεδόν καμία πρόβλεψη (Δημαράς, 1990).

Τις τελευταίες, μάλιστα, δεκαετίες, το ζήτημα αυτό φαίνεται να απασχολεί σοβαρά τόσο την Πολιτεία όσο και τους εμπλεκόμενους επιμορφωτικούς φορείς, γεγονός το οποίο καταδεικνύεται από τον μεγάλο αριθμό νομοθετικών ρυθμίσεων και επιμορφωτικών φορέων, αλλά και από το ενδιαφέρον των ίδιων των εκπαιδευτικών. Οι στόχοι, βέβαια, της επιμόρφωσης συναρτώνται τόσο με τις προτεραιότητες που ορίζονται σε εθνικό επίπεδο, όσο και με τις ιδιαίτερες ανάγκες των σχολικών μονάδων, αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Σταθμοί της επιμορφωτικής πολιτικής στην Ελλάδα

Οι βασικότεροι σταθμοί της επιμορφωτικής πολιτικής στην Ελλάδα, από τη μεταπολίτευση και ύστερα, είναι οι εξής (Δούκα, κ.ά., 2008· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009):

- Με το Π.Δ. 127/1977 ιδρύθηκαν οι Σχολές Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.) και στη συνέχεια, με το Π.Δ. 255/1979, οι Σχολές Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.).
- Με τον Ν. 1566/1985, επανιδρύθηκε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), το οποίο είχε θεσμοθετηθεί το 1964 και καταργηθεί το 1967 με αναγκαστικό νόμο της Χούντας, ενώ με τον ίδιο νόμο καταργήθηκε το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως (Κ.Ε.Μ.Ε.), το οποίο είχε ιδρυθεί κατά τη Μεταπολίτευση (Ν. 186/1975) και είχε παρόμοια αποστολή και αρμοδιότητες αντίστοιχες με αυτές του Π.Ι. Στον παραπάνω νόμο περιλαμβάνονται οι σκοποί και οι μορφές της επιμόρφωσης (άρθρο 28), καθώς και η οργάνωση, η λειτουργία και οι φορείς της επιμόρφωσης (άρθρο 29). Επίσης, με τον ίδιο νόμο ιδρύονται τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.), τα οποία λειτούργησαν για πρώτη φορά το 1992, με βάση το Ν. 2009/1992, αντικαθιστώντας τις Σ.Ε.Λ.Δ.Ε και Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.
- Ο Ν. 1824/1988, διευρύνει τους παρόχους επιμόρφωσης, οι οποίοι μπορεί να είναι τα Π.Ε.Κ. (είχαν οριστεί από τον Ν. 1566/1985), τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.), τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Τ.Ε.Ι.), η Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.) για ειδικότητες που αφορούν κυρίως την Τεχνική –Επαγγελματική Εκπαίδευση, σήμερα Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.). Αναγνωρίζει, επίσης, τη σχολική μονάδα ως φορέα επιμόρφωσης, ανοίγοντας έτσι το δρόμο για την ενδοσχολική επιμόρφωση.
- Με τον Ν. 2009/1992 ισχυροποιείται ο ρόλος του Π.Ι. ως εθνικού φορέα στην άσκηση επιμορφωτικής πολιτικής και ιδρύεται το Τμήμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αυτό διευκολύνει την απορρόφηση και

την απευθείας χρηματοδότηση της επιμόρφωσης από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.). Το 1996 και έως το 1999, στο πλαίσιο του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Ι, πραγματοποιούνται πολλά επιμορφωτικά προγράμματα (εισαγωγικής επιμόρφωσης, ενδοσχολικής, ταχύρρυθμης, μέσης διάρκειας) και γίνεται μια προσπάθεια χαρτογράφησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, καθώς και μελέτη των θεσμικών πλαισίων της επιμόρφωσης (Γκόλιαρης, 1998).

- Με το Ν. 2986/2002 ορίστηκε ως φορέας επιμόρφωσης ο Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.).
- Τέλος, με τον Ν. 3966/2011 ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) και καταργήθηκε το Π.Ι. και ο Ο.ΕΠ.ΕΚ.

Σε αναλογία με τους ορισμούς της εκπαίδευσης, η επιμόρφωση μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, όπως άτυπη (ο εκπαιδευτικός μαθαίνει καθημερινά, μέσα από επιδράσεις που δέχεται στο επαγγελματικό του περιβάλλον), μη τυπική (παρέχεται έξω από το κατεστημένο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα) και τυπική (προσφέρεται στο πλήρως θεσμοθετημένο και ιεραρχικά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα) (Σαλτερής, 2011). Επίσης, η επιμόρφωση διακρίνεται σε: α) υποχρεωτική (εισαγωγική: σε νεοδιόριστους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς πριν από την ανάληψη των διδακτικών τους καθηκόντων και περιοδική: μέσα από ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας διάρκειας) (Π.Δ. 250/1992, άρθρο 1) και β) προαιρετική (σεμινάρια καινοτόμων δράσεων για Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Ειδική Αγωγή, Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός).

Ο επιμορφωτικός ρόλος του Σχολικού Συμβούλου: Θεσμικό πλαίσιο

Η καθιέρωση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου, στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση με την ψήφιση του ιδρυτικού Ν. 1304/1982 ήταν σημαντικός σταθμός στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών πραγμάτων στην Ελλάδα και αποτέλεσε ουσιαστικό μέρος της γενικότερης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στη δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Ν. 1566/1985). Ο νέος και πολλά υποσχόμενο θεσμός, ως μακροχρόνιο αίτημα και προσδοκία των εκπαιδευτικών και των συνδικαλιστικών φορέων τους, ήρθε να αντικαταστήσει έναν μακρόβιο, πολύπαθο και απαξιωμένο στη συνείδηση της πλειοψηφίας του εκπαιδευτικού κλάδου θεσμό, αυτόν του Επιθεωρητή. Σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο, το διπλό έργο του επιθεωρητή, διοικητικό-εποπτικό και συμβουλευτικό-παιδαγωγικό, ανατέθηκε σε δύο πρόσωπα, τον Προϊστάμενο Εκπαίδευσης, ως προς την πρώτη αρμοδιότητα και τον Σχολικό Σύμβουλο, ως προς τη δεύτερη αρμοδιότητα. Ο Ν. 1304/1982 ορίζει ότι η φύση του έργου του σχολικού συμβούλου είναι: α) Η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση. β) Η συμμετοχή στην αξιολόγηση και στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών. γ) Η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στον χώρο της εκπαίδευσης (άρθρο 1, παρ. 1).

Το Π.Δ. 214/1984 που ακολουθεί περιγράφει αναλυτικότερα και λεπτομερέστερα τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα των σχολικών συμβούλων, όπως είχαν, αρχικά, καθοριστεί με τον Ν. 1304/1982. Ως προς τον επιμορφωτικό ρόλο, ορίζει ότι ο σχολικός σύμβουλος οργανώνει, στις αρχές του σχολικού έτους και πριν από την έναρξη των μαθημάτων, συσκέψεις των εκπαιδευτικών της περιοχής τους για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, ενώ παρακολουθεί την υλοποίησή του, κατά χρονικά διαστήματα. Επισκέπτεται τα σχολεία της δικαιοδοσίας του, παρέχει τις απαραίτητες οδηγίες και υποδείξεις και ενισχύει νέες πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, αποδεκτές επιστημονικά και παιδαγωγικά. Παρακολουθεί δοκιμαστικές διδασκαλίες των εκπαιδευτικών και προβαίνει σε πρακτικές υποδείξεις για την καλύτερη απόδοση της διδασκαλίας. Ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς στα σύγχρονα επιστημονικά, παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα και φροντίζει γενικότερα για την επιμόρφωσή τους. Μετέχει στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (άρθρο μόνο).

Ο επιμορφωτικός ρόλος του σχολικού συμβούλου ενισχύεται με τον Ν. 1566/1985, με βάση τον οποίο ορίστηκε η συμμετοχή του στο διδακτικό, παιδαγωγικό και διοικητικό

προσωπικό των νεοϊδρυθέντων Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Π.Ε.Κ.). Με άλλα λόγια, ο σχολικός σύμβουλος μπορούσε να συμμετέχει ως διδάσκων-επιμορφωτής στα επιμορφωτικά προγράμματα, να παίρνει μέρος στην επιτροπή διοίκησης και να κατέχει ακόμη και διευθυντική θέση, αλλά και να έχει λόγο στον ορισμό των άλλων διδασκόντων (άρθρο 29, παρ. 2 και 4).

Ειδικότερα, για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ο επιμορφωτικός ρόλος του σχολικού συμβούλου κατοχυρώνεται θεσμικά με τον Π.Δ. 201/1998. Σύμφωνα με αυτό, ο σχολικός σύμβουλος μπορεί να χρησιμοποιήσει μέχρι δύο εργάσιμες μέρες όλο τον χρόνο για την πραγματοποίηση ενημερωτικών και επιμορφωτικών συναντήσεων. Κατά την κρίση του σχολικού συμβούλου, στις συναντήσεις αυτές μπορούν να συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί της περιφέρειας ή ομάδες εκπαιδευτικών κατά σχολεία ή τάξεις. Επίσης, με πρωτοβουλία του ιδίου πραγματοποιούνται δίωρες επιμορφωτικές συναντήσεις από 12.00-14.00 ή εντός του χρονικού διαστήματος από 2 μέχρι 9 Σεπτεμβρίου και 16 μέχρι 20 Ιουνίου. Τέλος, ορίζεται ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις επιμορφωτικές συναντήσεις που διοργανώνει ο σχολικός σύμβουλος είναι υποχρεωτική (άρθρο 14, παρ. 1, 2, 3 και 4).

Ο Ν. 2525/1997 συνδέει το επιμορφωτικό έργο του σχολικού συμβούλου με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, ορίζει ότι ο σχολικός σύμβουλος υποστηρίζει το επιστημονικό και εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών και συντάσσει αξιολογική έκθεση για θέματα που αφορούν την επιστημονική και διδακτική επάρκεια του εκπαιδευτικού (άρθρο 8, παρ. 4, σημ. γ). Η Υ.Α. Δ2/1938/1998 ενισχύει περαιτέρω τη σύνδεση του επιμορφωτικού με τον αξιολογικό ρόλο, καθόσον ο σχολικός σύμβουλος συντάσσει αξιολογική έκθεση για τον εκπαιδευτικό. Ειδικότερα, στην παραπάνω Υ.Α. σημειώνεται ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον σχολικό σύμβουλο διαμορφώνεται σταδιακά και ανάλογα με το επίπεδο συνεργασίας και ενεργητικής συμμετοχής του εκπαιδευτικού στα ενημερωτικά σεμινάρια και τις επιμορφωτικές συναντήσεις που διοργανώνονται από τον σχολικό σύμβουλο (άρθρο 2). Τη σύνδεση του επιμορφωτικού με το αξιολογικό έργο του σχολικού συμβούλου κάνει και ο Ν. 2986/2002, ο οποίος ορίζει ότι σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, μεταξύ άλλων, είναι «η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσης και ο προσδιορισμός του περιεχομένου της επιμόρφωσης» (άρθρο 5, παρ. 1, σημ. στ).

Τέλος, τα τρία βασικά στοιχεία του ιδρυτικού νόμου (Ν. 1304/1982), αναφορικά με το έργο των σχολικών συμβούλων, περιέχει και η Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/105657/Δ1/2002 (Φ.Ε.Κ. 1340/2002), το γνωστό «Καθηκοντολόγιο», τα οποία και εξειδικεύει και οριστικοποιεί σε πέντε κύριες λειτουργίες ως εξής: α) Διαχείριση εκπαιδευτικής πολιτικής. β) Προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου. γ) Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. δ) Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. ε) Υποστήριξη των εκπαιδευτικών που παρουσιάζουν αδυναμία άσκησης του εκπαιδευτικού έργου (άρθρο 8, παρ. 1).

Ειδικότερα, ως προς τον επιμορφωτικό ρόλο, ο σχολικός σύμβουλος ως επιμορφωτής των εκπαιδευτικών αναλαμβάνει ο ίδιος πρωτοβουλίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του κλάδου του στην περιοχή ευθύνης του. Συμμετέχει στα επιμορφωτικά προγράμματα των σχολών επιμόρφωσης, καθώς και του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.). Ενθαρρύνει, υποστηρίζει και καθοδηγεί τις ενδοσχολικές προσπάθειες επιμόρφωσης στα σχολεία της αρμοδιότητάς του (άρθρο 8, παρ. 1, σημ. γ).

Η ίδια Υ.Α. ορίζει ότι ο σχολικός σύμβουλος, στην αρχή του διδακτικού έτους, οργανώνει συσκέψεις με τους εκπαιδευτικούς για τον προγραμματικό και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού έργου, την υλοποίηση του οποίου παρακολουθεί κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους. Συγκαλεί τους εκπαιδευτικούς της περιοχής του σε ενημερωτικά σεμινάρια, εκτός του ωραρίου διδασκαλίας, στα οποία μπορεί να αξιοποιεί και ειδικούς επιστήμονες και παιδαγωγούς, ως επιμορφωτές. Ακόμη, ενημερώνει σε θέματα σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας και ενθαρρύνει την εφαρμογή της στην εκπαιδευτική πράξη. Ο ίδιος οργανώνει και πραγματοποιεί ή αναθέτει σε εκπαιδευτικούς δειγματικές διδασκαλίες,

τις οποίες παρακολουθούν υποχρεωτικά οι εκπαιδευτικοί, με σκοπό την ανταλλαγή εμπειριών και την ενημέρωσή τους στις σύγχρονες απόψεις της ψυχοπαιδαγωγικής θεωρίας και διδακτικής πρακτικής. Προωθεί και ενισχύει ερευνητικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών και συνεργάζεται με εκπαιδευτικά ιδρύματα για ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Τέλος, ο σχολικός σύμβουλος φροντίζει ώστε, κατά τη σύνταξη του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου, μία ημέρα την εβδομάδα οι εκπαιδευτικοί της ίδιας ειδικότητας να έχουν όλοι δύο τουλάχιστον διδακτικές ώρες κενές που να συμπίπτουν. Οι κενές αυτές ώρες χρησιμοποιούνται για συνεργασία με τον αντίστοιχο σχολικό σύμβουλο (άρθρο 9, παρ. 2 και 3).

Σύμφωνα με την παραπάνω Υ.Α, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν από τους πέντε βασικούς άξονες του πολυσχιδούς και πολυεπίπεδου ρόλου του σχολικού συμβούλου. Για να μπορέσει, όμως, ο σχολικός σύμβουλος να ανταποκριθεί με επάρκεια και να αναπτύξει καθεμία από τις διαστάσεις του σημαντικού του έργου, στην ουσία πρέπει να επιτελεί έναν επιμορφωτικό ρόλο. Με άλλα λόγια, ο επιμορφωτικός ρόλος του σχολικού συμβούλου δεν συνδέεται μόνο με αυτό που ονομάζουμε «επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», αλλά με το σύνολο των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων του (Πήλιουρας, 2011).

Συνοψίζοντας, ο σχολικός σύμβουλος λειτουργεί ως επιμορφωτής των εκπαιδευτικών ως εξής: α) αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και σχεδιάζει επιμορφωτικές δράσεις στο πλαίσιο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς του, β) συμμετέχει σε προγράμματα επιμόρφωσης που διοργανώνει το Υπουργείο Παιδείας μέσω διαφόρων φορέων (Π.Ε.Κ., Π.Ι., Ο.Ε.ΠΕ.Κ., Ι.Ε.Π.) και γ) επιμορφώνει σε άλλες εκπαιδευτικές περιφέρειες, κατόπιν προσκλήσεως των συναδέλφων του σχολικών συμβούλων (Καραμηνάς, 2013).

Συνεπώς, σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο, όπως αυτό τροποποιήθηκε, συμπληρώθηκε και τελικά διαμορφώθηκε μέσα από αλλεπάλληλες νομοθετικές πρωτοβουλίες και ρυθμίσεις, υπουργικές αποφάσεις και προεδρικά διατάγματα, από τον ιδρυτικό Ν. 1304/1982 μέχρι και Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002, το επιμορφωτικό έργο του σχολικού συμβούλου αποτελεί βασική και θα υποστηρίζαμε, μάλιστα, κυρίαρχη αρμοδιότητα, εξαιρετική κομβική στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Δεν θα μπορούσε, εξάλλου, να γίνει διαφορετικά, γιατί αφενός μεν ο σχολικός σύμβουλος είναι από τα προσοντούχα στελέχη της εκπαίδευσης και ο ίδιος πρότυπο και παράδειγμα της επικαιροποίησης των γνώσεων και των πρακτικών του στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης για την επιστημονική και επαγγελματική του ανέλιξη, αφετέρου διαθέτει μεγάλη διδακτική εμπειρία, λόγω των επισκέψεών του σε πολλά σχολεία της αρμοδιότητάς του και της εμπλοκής του σε σχολικά προγράμματα και δράσεις (Μητάκος, 2008). Με άλλα λόγια, ο σχολικός σύμβουλος, με τη διπλή κατεύθυνσή του, ως ενεργού εκπαιδευόμενου και ως ώριμου σχολιαστή και κριτικά σκεπτόμενου εκπαιδευτή, είναι ο πλέον κατάλληλος να αναλάβει τον επιμορφωτικό ρόλο του εκπαιδευτικού.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Καθοριστική σημασία για την άσκηση του επιμορφωτικού έργου του σχολικού συμβούλου έχουν δύο παράγοντες: α) η ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς του και β) η επιλογή και η αξιοποίηση των κατάλληλων τεχνικών και μεθόδων, προκειμένου να ασκήσει το επιμορφωτικό του έργο. Ως προς τον πρώτο παράγοντα, η ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών προσλαμβάνει ιδιαίτερη σημασία για το σχεδιασμό και την εφαρμογή των επιμορφωτικών δράσεων, όπως έχει καταδειχθεί σε πολλές έρευνες, που έχουν αναλάβει θεσμοθετημένοι επιμορφωτικοί φορείς ή ατομικές ερευνητικές προσπάθειες (Ζάβου, 2007; Κατσαφούρος, 2009; Κυριάκη, & Παρδάλη, 2012; Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2013; Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, 2007; 2008; 2011; Π.Ι., 2008; 2010).

Ως προς τον δεύτερο παράγοντα, δηλαδή τις μεθόδους και τις τεχνικές, αρχικά οφείλουμε να διευκρινίσουμε τη σημασιολογική διαφοροποίηση των όρων ως εξής: Η μέθοδος αναφέρεται σε ένα σύνολο αρχών που προσδιορίζουν την αντίληψη για την πρόσβαση στη γνώση, καθώς και τις γενικές προδιαγραφές του τρόπου με τον οποίο πραγματοποιείται η εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικές τεχνικές είναι τα μέσα με τα οποία εφαρμόζεται η μέθοδος (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Οι μέθοδοι που ακολουθούνται στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προέρχονται από το επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και κατατάσσονται στις ακόλουθες κατηγορίες (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008):

1) Μέθοδοι Παρουσίασης (ή Εκθετικές): Εδώ, εντάσσονται η εισήγηση (η εκπαιδευτική αυτή τεχνική δεν απορρίπτεται, όταν μάλιστα είναι εμπλουτισμένη με ερωτήσεις-απαντήσεις και συζήτηση), η επίδειξη και η παρακολούθηση διδασκαλιών.

2) Ενεργητικές-Συμμετοχικές Μέθοδοι. Οι μέθοδοι αυτοί χαρακτηρίζονται αφενός μεν ως συμμετοχικές, γιατί ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση του επιμορφωτή και των εκπαιδευομένων, καθώς και των εκπαιδευομένων μεταξύ τους, αξιοποιώντας τη διεργασία της ομάδας και αφετέρου ως ενεργητικές, γιατί βασίζονται στην αρχή του «learning by doing» και στη διερευνητική μάθηση (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Παρά τις διαφοροποιήσεις των μελετητών, οι οποίοι προτείνουν και τους σχετικούς όρους, ευρετικές μέθοδοι, ερωτηματικές μέθοδοι, μέθοδοι εξερεύνησης και εφαρμογής (Καραμηνάς, 2013), στην παραπάνω περιγραφή εντάσσονται οι εξής μέθοδοι: α) Μικροδιδασκαλία, β) Προσομοιωτικές διδασκαλίες, γ) Εργαστήρια (workshops), δ) Ομαδοσυνεργατική μέθοδος (μέθοδος των μικρών ομάδων), ε) Σχέδια εργασίας (μέθοδος project, στ) Διερευνητική μέθοδος: στ.1) Μελέτη περίπτωσης / Ανάλυση εκπαιδευτικού περιστατικού, στ.2) Λύση προβλήματος, στ.3) Λήψη απόφασης στ.4) Τεχνική κρίσιμων περιστατικών, ζ) Παιχνίδι ρόλων, η) Προσομοίωση, θ) Βιωματικές ασκήσεις - Αξιοποίηση κειμένων αυτοαναφοράς, ι) Καταιγισμός ιδεών (brain storming), ια) Εκπαιδευτικές/επιμορφωτικές επισκέψεις - Συνεντεύξεις με ειδικούς επιστήμονες, ερευνητές, ανθρώπους του λόγου, της τέχνης, του πολιτισμού, ιβ) Αξιοποίηση του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού, ιγ) Αναπτυξιακή εποπτεία, ιδ) Έρευνα-Δράση και ιε) Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης υποστηριζόμενη με Η/Υ (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Ο σχολικός σύμβουλος, ως εκπαιδευτής των εκπαιδευτικών, πρέπει να λάβει υπόψη του κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που φαίνεται ότι έχουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, όπως ότι: α) Οι ενήλικες είναι φορείς γνώσεων, εμπειριών και αξιών, τον πλούτο των οποίων πρέπει ο επιμορφωτής-σχολικός σύμβουλος να αξιοποιεί εποικοδομητικά και συνδυαστικά με τη νέα γνώση. β) Οι ενήλικες επιζητούν ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι δεν θέλουν να παρακολουθούν μονολόγους και να εγκλωβίζονται σε ρόλο παθητικών ακροατών. γ) Οι ενήλικες έχουν μια προσωπική επαγγελματική θεωρία (συχνά άρρητη), υπό το πρίσμα της οποίας προσλαμβάνουν και ενσωματώνουν κάθε προτεινόμενη νέα γνώση. δ) Οι ενήλικες αντιμετωπίζουν συχνά σοβαρά προσωπικά, οικογενειακά ή ψυχολογικά εμπόδια και προβλήματα στη μαθησιακή και αναπτυξιακή τους πορεία. ε) Οι ενήλικες έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις, οι οποίες εκπορεύονται από την καθημερινή αναμέτρησή τους με την παιδαγωγική και διδακτική πράξη. (Κόκκος, 2005· Rogers, 1999).

Τέσσερις είναι οι βασικοί ρόλοι τους οποίους καλείται να παίξει ο σχολικός σύμβουλος ως εκπαιδευτής ενηλίκων: α) Ως *αρχηγός της ομάδας*, οφείλει να διευκρινίσει τους στόχους, αλλά και να αναδείξει την αξία του όλου εγχειρήματος που πρόκειται να αναλάβει, να παρακολουθήσει τις αλληλεπιδράσεις της ομάδας του και να αποφασίσει για τους απαραίτητους πόρους και το υλικό της επιμόρφωσης (τεχνικός εξοπλισμός, βιβλία, ασκήσεις, ομιλητές). β) Ως *εκπαιδευτής*, είναι ο σχεδιαστής, ο διοργανωτής, ο επόπτης των επιμορφωτικών συναντήσεων, ο οποίος, μέσα σε κατάλληλο και ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον, λειτουργεί ως «φορέας αλλαγής». γ) Ως *μέλος της ομάδας των εκπαιδευόμενων* εκπαιδευτικών, γίνεται μαθησιακό πρότυπο για τους

εκπαιδευομένους, με την έννοια ότι πρέπει και ο ίδιος να είναι διδασκόμενος. δ) Ως *κοινό,* αναλαμβάνει ρόλο αξιολογητή (Rogers, 1999).

Αποτίμηση επιμορφωτικών πρακτικών σχολικών συμβούλων

Σχετικές έρευνες και μελέτες που έχουν γίνει, προκειμένου να αποτιμήσουν τις επιμορφωτικές πρακτικές και παρεμβάσεις των σχολικών συμβούλων, αν και αναγνωρίζουν την επιμόρφωση ως θεσμό στρατηγικής σημασίας, εντούτοις καταγράφουν ελλείψεις, αδυναμίες και προβλήματα. Για παράδειγμα, η παρεχόμενη εκπαίδευση εστιάζει στον σχολειοκεντρικό χαρακτήρα, με την έννοια ότι αναπαράγονται σχολικές πρακτικές, οι οποίες είναι παγιωμένες στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (π.χ. εισήγηση, εμπλουτισμένη εισήγηση και εργασία σε ομάδες), αν και οι επιμορφωτές-σχολικοί σύμβουλοι είναι πιστοποιημένοι εκπαιδευτές ενηλίκων από το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.ΚΕ.ΠΙ,Σ). Συνεπώς, με βάση τις έρευνες, αυτό συμβαίνει είτε επειδή οι σχολικοί σύμβουλοι είναι εξοικειωμένοι σε αυτές τις τεχνικές είτε δεν υπάρχουν οι αναγκαίες υλικές προϋποθέσεις για την εφαρμογή των συμμετοχικών επιμορφωτικών μεθόδων. Επίσης, διατυπώνεται η άποψη ότι υπάρχει ισχυρό επιστημολογικό εμπόδιο, που δεν επέτρεψε την αφομοίωση σε βάθος του περιεχομένου της εκπαίδευσης εκπαιδευτών από τους επιμορφωτές είτε η διεργασία της απομάθησης (Rogers, 1999) δεν ήταν επαρκής για τους συγκεκριμένους συμμετέχοντες επιμορφούμενους, ώστε να μετασχηματιστούν οι πρακτικές τους. Επίσης, επισημαίνονται η διάσταση ανάμεσα στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και στα εφαρμοζόμενα προγράμματα, προβλήματα σχετικά με το επιμορφωτικό υλικό, η μη σύνδεση θεωρίας, πράξης και έρευνας, η μη δυνατότητα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ως προς την επιμόρφωσή τους, η έλλειψη εμβάθυνσης στα θέματα λόγω του περιορισμένου επιμορφωτικού χρόνου (Βεργίδης, κ.ά, 2011; Δημητρακάκης, 2011; Δούκας κ.ά, 2008; Κατσαρού-Δεδούλη, 2008; Π.Ι., 2009).

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία εξετάστηκε η επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ έγινε ειδική και εκτεταμένη αναφορά στον επιμορφωτικό ρόλο του σχολικού συμβούλου.

Ως σύνοψη των παραπάνω και αναστοχαζόμενοι τη συνολική επιμορφωτική διαδικασία του σχολικού συμβούλου, καταγράφουμε τις εξής προτάσεις (Αυγητίδου, 2005; Δούκας, κ.ά, 2008; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; Μαυρογιώργος, 2009; Νικολακάκη, 2003; Σαλτερής, 2011; Σιδέρης, 2006):

- Διαμόρφωση του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου της επιμόρφωσης και ένταξη ζώνης επιμόρφωσης και συνεργασίας των εκπαιδευτικών και του σχολικού συμβούλου εντός του εργασιακού ωραρίου, ώστε οι συναντήσεις να είναι θεσμικά κατοχυρωμένες, να γίνονται με άνεση χρόνου και να αποβαίνουν δημιουργικές και αποτελεσματικές.
- Διαδικασίες και εργαλεία συστηματικής διερεύνησης των αναγκών και των εμποδίων στην επιμόρφωση.
- Ανάδειξη και αξιοποίηση των καλών επιμορφωτικών πρακτικών με τη διαμόρφωση σχετικής «τράπεζας», συμβατικής ή ψηφιακής, σε περιφερειακό επίπεδο και σε επίπεδο επικράτειας.
- Θέσπιση επιστημονικής ομάδας η οποία θα επικουρεί τον σχολικό σύμβουλο στην άσκηση του έργου του.
- Συμμετοχή του σχολικού συμβούλου, ως του καθοριστικότερου διαμεσολαβητικού κρίκου μεταξύ των εκπαιδευτικών και των θεσμικών οργάνων της πολιτείας, στον κεντρικό σχεδιασμό των επιμορφωτικών δράσεων με θέσεις, απόψεις και προτάσεις.
- Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και των εργαλείων κοινωνικής δικτύωσης για τη δημιουργία δικτύου επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των σχολείων για τη διατύπωση αποριών, για προβληματισμό, ανταλλαγή απόψεων και γενικότερα για τη μεταξύ τους

επικοινωνία. Σε αυτές τις «κοινότητες μάθησης» ή «ψηφιακές κοινότητες πρακτικής», σημαντική κρίνεται η παρουσία του σχολικού συμβούλου ως κριτικού φίλου για ενθάρρυνση και υποστήριξη συμμετοχικών αποφάσεων, για εμπλουτισμό του προβληματισμού με νέα ερευνητικά δεδομένα, για ανατροφοδότηση.

- Συνεργασία επιμορφωτή-σχολικού συμβούλου και επιμορφούμενου –εκπαιδευτικού μέσα από βιωματικές εμπειρίες της τάξης και όχι ως αποπλαισιωμένη άσκηση σε «καλές πρακτικές», ώστε επιμορφωτής και επιμορφούμενος να γίνουν «κριτικοί συνεργάτες».
- Αξιολόγηση της επιμορφωτικής δραστηριότητας των σχολικών συμβούλων από τους εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση του έργου τους, μέσα από ένα αποτελεσματικό μοντέλο αξιολόγησης, το οποίο θα βασίζεται σε ποιοτικές μεθόδους και όχι σε ποσοτικές (δομημένα ερωτηματολόγια).
- Αυτορρύθμιση του Σχολικού Συμβούλου, ώστε να είναι ο διαμεσολαβητής και φορέας των πορισμάτων των επιστημών της αγωγής και των καινοτομιών στην εκπαίδευση.
- Πραγματοποίηση «ερευνών δράσης» από τον σχολικό σύμβουλο και τους εκπαιδευτικούς, ώστε οι προτεινόμενες εκπαιδευτικές δράσεις, να ικανοποιούν στο μέγιστο βαθμό τις γνήσιες και πραγματικές ανάγκες των μαθητών.
- Τέλος, ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης, προκειμένου να είναι λειτουργικό, πρέπει να προσφέρει λιγότερο «συνταγές» και περισσότερο να δίνει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να «ενεργούν» και να «σκέφτοντα».

Καταλήγοντας, υποστηρίζουμε ότι ο επιμορφωτικός ρόλος του σχολικού συμβούλου είναι κομβικής σημασίας για τη διαμόρφωση του «καλού», «αποτελεσματικού» και «ικανού» εκπαιδευτικού. Του «καλού» εκπαιδευτικού, ο οποίος υλοποιεί τις εκπαιδευτικές διαδικασίες με γνώμονα το παιδαγωγικό και μαθησιακό συμφέρον του μαθητή, του «αποτελεσματικού» εκπαιδευτικού, ο οποίος επιτυγχάνει τον στόχο που επιδιώκει και του «ικανού» εκπαιδευτικού», ο οποίος διαθέτει όλες τις επαγγελματικές ικανότητες και δεξιότητες, προκειμένου να ανταποκριθεί με επάρκεια στην αποστολή του (Κωνσταντίνου, 2015).

Αναφορές

- *Πρωτογενείς πηγές (Νόμοι - Προεδρικά Διατάγματα - Υπουργικές αποφάσεις)*

Ν. 186/1975: «Περί του Κέντρου Εκπαιδεύσεως Μελετών και Επιμορφώσεως και διατάξεων τινων του προσωπικού της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων» (Φ.Ε.Κ. 214/τ.Α΄, 04-10-1975).

Π.Δ. 127/1977: «Περί οργανώσεως και λειτουργίας παρά τω Κ.Ε.Μ.Ε. Σχολής Επιμορφώσεως Λειτουργών Μέσης Εκπαιδεύσεως (ΣΕΛΜΕ)» (Φ.Ε.Κ. 40/τ. Α΄, 10-02-1977).

Π.Δ. 255/1979: «Περί οργανώσεως και λειτουργίας Σχολών Επιμορφώσεως Λειτουργών Δημοτικής Εκπαιδεύσεως (ΣΕΛΔΕ) και συμπληρώσεως των περί ΣΕΛΜΕ διατάξεων του 459/1978 Π.Δ/τος» (Φ.Ε.Κ. 71/τ.Α΄, 13-04-1979).

Ν. 1304/1982: «Για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» (Φ.Ε.Κ. 144/τ. Α΄,07-12-1982).

Π.Δ. 214/1984: «Καθήκοντα και αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων» (Φ.Ε.Κ. 77/τ. Α΄, 29-5-1984).

Ν. 1566/1985: «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (Φ.Ε.Κ. 167/τ. Α΄, 30-09-1985).

Ν.1824/1988: «Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» (Φ.Ε.Κ. 296/τ. Α΄, 30-12-1988).

Ν. 2009/1992: «Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις» (Φ.Ε.Κ. 18/τ. Α΄, 14-02-1992).
Π.Δ. 250/1992: «Ρύθμιση θεμάτων Υποχρεωτικής Επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και θεμάτων λειτουργίας των Περιφερειακών Εκπαιδευτικών Κέντρων» (Φ.Ε.Κ. 138/τ.Α΄, 10-08-1992).
Ν. 2525/1997: «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις» (Φ.Ε.Κ. 118/τ. Α΄, 23-09-1997).
Π.Δ. 201/1998: «Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων» (Φ.Ε.Κ. 161/τ. Α΄, 13-07-1998).
Υ.Α. Δ2/1938/1998: «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών».
Ν. 2986/2002: «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» (Φ.Ε.Κ. 24/τ. Α, 13-02-2002).
Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002: «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιες εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων» (Φ.Ε.Κ. 1340/τ.Β΄, 16-10-2002).
Ν. 3966: «Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις» (Φ.Ε.Κ. 118/τ. Α΄, 24-05-2011).

- *Δευτερογενείς πηγές*

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου), (2η έκδ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
Αυγητίδου, Σ. (2005). Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην έρευνα: ένα παράδειγμα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, *39*, 39-56.
Βεργίδης, Δ. Υφαντή, Α., Ανάγνου, Β., Βάθη, Π., Βαλμάς, Θ., Βοζαΐτης, Γ., Μαρκοπούλου, Μ., Τζιντζίδης, Αν. & Τουρκάκη, Δ. (2011). Οι Επιμορφωτικές Πρακτικές στην Εισαγωγική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Στο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ): *Εισαγωγική επιμόρφωση: Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής*. Μπαγάκης, Γ (επιμ.), 11-27. Αθήνα.
Γκόλιαρης, Χ. (1998). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Α΄/θμιας Εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, *101*, 83-89.
Γραίκος, Ν. (χ.χ.). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου: ενδοσχολικές κοινότητες πρακτικής και διαδικασίες εκπαιδευτικού αναστοχασμού [Ανακτήθηκε από: http://goo.gl/2lk66H (10/06/2015)].
Δημαράς, Αλέξης (1990). *Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια Ιστορίας)*, τ. Α΄. Αθήνα: Ερμής.
Δημητρακάκης, Κ. (2011). Υλοποίηση Α΄ Φάσης της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης των Νεοδιοριζόμενων και Αναπληρωτών Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 2010-2011. Η Περίπτωση του Π.Ε.Κ. Λαμίας:

Δεδομένα και Αποτελέσματα Αξιολόγησης. Στο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ),: *Εισαγωγική επιμόρφωση: Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής*. Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), 81-90. Αθήνα.

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου Μ., Kalantzis, M., Κούτρα, Χ., Σμυρνιωτοπούλου, Ά. (2008). Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο Δ. Βλάχος, Ι. Δαγκλής, Αικ. Ζουγανέλη (επιμ.) *Η ποιότητα στην Εκπαίδευση,* σ. 357-390. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ζάβου, Β. (2007). *Διερεύνηση αναγκών επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Καραμηνάς, Ι. Γ. (2013). *Ο Σχολικός Σύμβουλος ως Εκπαιδευτής Ενηλίκων*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κατσαφούρος, Π. Κ. (2009). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική έρευνα στα σχολεία του νομού Πιερίας, βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κυριάκη, Σπ. & Παρδάλη, Μ. (2012). Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση των Αχαρνών. Στο Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 1-13. Αθήνα (5-7 Οκτωβρίου 2012).

Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυρογιώργος, Γ. (2009). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: η «άλλη» -αντί (-πάλη) - πρόταση. Στο Α. Γαγάτσης, Α. Μιχαηλίδου, Α. & Χαραλάμπους, Α. (επιμ.), Πρακτικά Συνεδρίου *Εκπαιδευτική έρευνα και επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην Κύπρο,* 27-41. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης.

Μαλέτσκος, Αθ. & Μαστρογιάννης, Αλ. (2013). Η επιμόρφωση ως μέσο εξέλιξης και επαγγελματικής αναβάθμισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Αντιλήψεις, απόψεις και προτιμήσεις τους. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, *1* (2), 111-121.

Μητάκος, Δ. (2008). Ο Σχολικός Σύμβουλος ως Φορέας Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης για Εκπαιδευτικούς και Γονείς: Πραγματικότητα και Προτάσεις. Στο Κορόμηλου, Ζ., Μουζάκης, Δ., Σωτηροπούλου, Β., Τσέργας, Ν. & Χανής, Στ. (επιμ) *Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή συμμετοχή, Δια βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή*, 47-50. Βόλος (31 Μαρτίου - 2 Απριλίου 2006).

Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 8*, 5-19. Αθήνα: Π. Ι

Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ), (2007). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα.

Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ), (2008). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Κέδρος Α.Ε.-Εθνικό Κέντρο Ερευνών.

Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ), (2011). *Εισαγωγική επιμόρφωση: Ανάδειξη καλών*

πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής. Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). Αθήνα.
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα.
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009*). Διατμηματική Επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του Λυκείου και το Διάλογο για την Παιδεία-Πρόταση για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα.
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Η Συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Μέρος 8. Αθήνα: Π.Ι
Πήλιουρας, Π. (2011). Το επιμορφωτικό έργο των Σχολικών Συμβούλων και οι ιδιαιτερότητές του. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών,* 14-21. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και ΟΕΠΕΚ.
Σαλτερής, Ν. (2011). Επιμορφωτικά μορφώματα και σύστημα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών: Εννοιολογικές διευκρινήσεις, σχέσεις και στόχοι. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών,* 7-13. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και ΟΕΠΕΚ.
Σιδέρης, Δ. Ι. (2006). Η παιδαγωγική συνάντηση Εκπαιδευτικού – Σχολικού Συμβούλου, για την οικοδόμηση ενός *δημιουργικού* σχολείου». Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι. Ε. Π. ΕΚ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη,* 153-157. Αθήνα (13-14 Μαΐου 2006).
Τσίγκα, Ελ., Νάσαινας, Γ. (χ.χ.). Η δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης. Προσδοκίες, προβλήματα, προτάσεις [Ανακτήθηκε από: http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/13 .pdf (10/06/2015)].
Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Η διαχείριση της σχολικής τάξης. Σχεδιασμός και εφαρμογή καινοτόμου ενδοσχολικής επιμορφωτικής δράσης

Δανιηλίδου Ευγενία
Σχολική Σύμβουλος ΠΕ02, Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης
Κεντρικής Μακεδονίας,
daniieugenia@gmail.com

Βορβή Ιωάννα
Σχολική Σύμβουλος ΠΕ02, Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης
Κεντρικής Μακεδονίας,
ioaborb@gmail.com

Περίληψη

Ο πολυεπίπεδος ρόλος του εκπαιδευτικού απαιτεί παιδαγωγικο-διδακτική κατάρτιση, καθώς και επικαιροποίηση των γνώσεών του μέσω της επιμόρφωσης. Τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών επηρεάζουν αρνητικά την καθημερινότητα του σχολείου και καθιστούν αναγκαία την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση τάξης. Στην εργασία προτείνεται σχεδιασμός και υλοποίηση ενδοσχολικής επιμορφωτικής δράσης για τη διαχείριση τάξης, με στόχο την ενίσχυση της θεωρητικής κατάρτισης εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και την καλλιέργεια δεξιοτήτων σχετικών με την πρόληψη και αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς. Η ενδοσχολική επιμόρφωση συμπεριλαμβάνεται στις καινοτόμες μεθόδους επιμόρφωσης και συνδέεται με τα πραγματικά προβλήματα κάθε σχολείου. Προηγήθηκε σχεδιασμός της επιμορφωτικής δράσης για τη διάρκεια, την ομάδα στόχο, τους θεματικούς άξονες, τους στόχους, τη μεθοδολογία και την αξιολόγησή της επιμόρφωσης. Ακολούθησε η υλοποίηση της επιμόρφωσης, σε τέσσερα δίωρα, με συνδυασμό θεωρητικής και βιωματικής - πρακτικής προσέγγισης των θεμάτων και αξιοποίηση σύγχρονων επιμορφωτικών μεθόδων και τεχνικών. Μεταξύ των θεματικών αξόνων, έμφαση δόθηκε στη διαμεσολάβηση, καινοτόμο τεχνική ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων.

Λέξεις κλειδιά: ενδοσχολική επιμόρφωση, διαχείριση τάξης, διαμεσολάβηση

Εισαγωγή

Το σύγχρονο σχολείο προβάλλει την ανάγκη μετασχηματισμού των παραδοσιακών συμπεριφορών και αντιλήψεων σχετικά με το ρόλο του και προϋποθέτει νέες δεξιότητες και ικανότητες για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος αναγνωρίζεται ως βασικός συντελεστής της εκπαίδευσης. Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού είναι πολυεπίπεδος και πολύμορφος. Είναι ρόλος επιστημονικός, παιδαγωγικός, προτύπου μίμησης, μεσολαβητικός, συμβουλευτικός, βοηθητικός, συνεργατικός, δημιουργικός, κοινωνικός. Το λειτούργημα του εκπαιδευτικού συνδέεται με τη διδασκαλία, την αγωγή, την άσκηση παιδαγωγικού ελέγχου, την αξιολόγηση των μαθητών, την κοινωνικοποίησή τους. Η συμπεριφορά του επηρεάζει την αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση του μαθητή, επιδρά στη διαμόρφωση της αυτοεικόνας του και έχει επιπτώσεις τόσο στη μαθησιακή όσο και στην κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή.

Για να ασκήσουν οι εκπαιδευτικοί το επάγγελμά τους και να το επιτελέσουν με επιτυχία, απαιτείται επιστημονική, παιδαγωγική, ψυχολογική και διδακτική κατάρτιση, καθώς και επικαιροποίηση και αναβάθμιση των γνώσεών τους. Η επιμόρφωση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Day, 2003). Το προφίλ του σύγχρονου εκπαιδευτικού είναι εκείνο του καλά ενημερωμένου, του κριτικά σκεπτόμενου, του συνεχώς επιμορφωνόμενου και ανοιχτού σε καινοτομίες (Ξωχέλλης, 2006). Στο πλαίσιο αυτό, ο σχολικός σύμβουλος οφείλει να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του κλάδου του, καθώς και των εκπαιδευτικών των σχολείων Γενικής Παιδαγωγικής Ευθύνης στην περιοχή ευθύνης του, διασχολικά και ενδοσχολικά, αξιοποιώντας ποικίλες μορφές και μεθόδους, ανάλογες με τις ανακύπτουσες επιμορφωτικές ανάγκες.

Το σχολείο με τη δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσονται σε αυτό έχει καθοριστικό ρόλο στο χειρισμό και την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς, καθώς καλείται να ανταποκριθεί ολοένα και περισσότερο στις ποικίλες ανάγκες της οικογένειας και της κοινωνίας γενικότερα (Mayer, 1995). Βασικό έργο του εκπαιδευτικού θεωρείται η διαχείριση τάξης, που προϋποθέτει επιδεξιότητα χειρισμού προβλημάτων της μαθητικής συμπεριφοράς και επίλυσης συγκρούσεων. Οι εντάσεις και τα φαινόμενα παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών λειτουργούν αρνητικά στην καθημερινότητα του σχολείου και απαιτούν καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας που συμβάλλουν στη δημιουργία ευνοϊκού σχολικού κλίματος, το οποίο αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την ανάπτυξη όλου του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας. Ο εκπαιδευτικός με αναπτυγμένες ικανότητες επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης μπορεί να διαχειριστεί προσωπικές αντιλήψεις, στερεότυπα, στάσεις και συμπεριφορές που οφείλονται στο διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό κεφάλαιο που φέρει κάθε μαθητής και με διαδικασίες σωστής ακρόασης, ουσιαστικού διαλόγου, χωρίς προκαταλήψεις και διακρίσεις, να προχωρήσει στην εξεύρεση κοινά αποδεκτών λύσεων σε περιστατικά διενέξεων και συγκρούσεων. Επομένως, καθίσταται αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση τάξης που αποτελεί προϋπόθεση της αποτελεσματικής μάθησης και συντελεί στη διαμόρφωση του θετικού κλίματος και των καλών διαπροσωπικών σχέσεων, στην ενίσχυση της συλλογικότητας και της συνεργασίας όλων των παραγόντων της σχολικής κοινότητας και, συνακόλουθα, στην ομαλή και εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Στην παρούσα εργασία προτείνεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση καινοτόμου ενδοσχολικής επιμορφωτικής δράσης για τη διαχείριση τάξης, με έμφαση στη διαμεσολάβηση, ως μη τιμωρητικής διαδικασίας επίλυσης διαφορών και διαχείρισης συγκρούσεων στη σχολική κοινότητα. Η συγκεκριμένη επιμορφωτική δράση λειτουργεί στοχευμένα στις επιμορφωτικές ανάγκες, τα προβλήματα και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών συγκεκριμένων σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και αποσκοπεί στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και στην ενίσχυση της θεωρητικής τους γνώσης σε θέματα διαχείρισης τάξης και πρόληψης και αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, στην καλλιέργεια σχετικών δεξιοτήτων και, γενικότερα, στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Η επιλογή του συγκεκριμένου αντικειμένου επιμόρφωσης έγινε λόγω της μεγάλης σημασίας του για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, λήφθηκαν υπόψη τα αιτήματα των εκπαιδευτικών, όπως προέκυψαν μετά από διερεύνηση των επιμορφωτικών τους αναγκών και έρευνες που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν διαθέτουν την ετοιμότητα να ανταποκριθούν με επιτυχία στο παιδαγωγικό και συμβουλευτικό τους έργο στην τάξη (Γουδήρας, 2008).

Η ενδοσχολική επιμόρφωση

Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση του εκπαιδευτικού είναι συνδεδεμένη με την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας στην οποία δραστηριοποιείται. Είναι σημαντικό το σχολείο να αποτελεί αναπτυξιακό περιβάλλον όχι μόνο για το μαθητή, αλλά και για τον εκπαιδευτικό (Eisner,

1979; Bolam, 1994). Είναι σημαντικό, επίσης, οι οργανωτικές δομές και οι επιλογές του σχολείου να υποστηρίζουν την πορεία ανάπτυξης των εκπαιδευτικών υλοποιώντας επιμορφωτικά προγράμματα μέσα στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί αποκτούν, έτσι, κεντρικό ρόλο, εφόσον είναι συνυπεύθυνοι για το σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων που τους αφορούν, σε συνεργασία με άλλους φορείς και υπηρεσίες και, βέβαια, με το σχολικό σύμβουλο, ο οποίος έχει βασικό έργο την επιμόρφωση και ενθαρρύνει, υποστηρίζει και καθοδηγεί τις ενδοσχολικές επιμορφωτικές προσπάθειες στα σχολεία αρμοδιότητάς του (Υπουργική Απόφαση, Αρ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/02 (ΦΕΚ 1340/16-10-02) Άρθρο 8, γ,ε και 9δ και 10γ (ενδοσχολική)).

Η ενδοσχολική επιμόρφωση συγκαταλέγεται στις καινοτόμες και αποτελεσματικές μεθόδους επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, που προσιδιάζουν καλύτερα στις ιδιαιτερότητες μικρών ομάδων ή και μεμονωμένων σχολικών μονάδων και στη φύση των θεσμοθετημένων εκπαιδευτικών καινοτομιών (Μπαγάκης, χ.χ.). Η επιμόρφωση αυτής της μορφής επιλέγεται με στόχο την καλύτερη αντιστοιχία επιμόρφωσης και συγκεκριμένων αυθεντικών αναγκών μικρής ομάδας εκπαιδευτικών, καθώς οι ανάγκες διαφοροποιούνται ανάλογα με την αρχική εκπαίδευση, με το αν διδάσκουν σε Γυμνάσιο ή Λύκειο, με τα χρόνια υπηρεσίας κ.ά. (Guskey, 2002; Φώκιαλη & Καΐλα, 2005). Η επιμόρφωση συνδέεται, ακόμη, με τα πραγματικά προβλήματα της σχολικής μονάδας και της τάξης, ευαισθητοποιώντας τους εκπαιδευτικούς σε διαδικασίες αποτίμησης του εκπαιδευτικού τους έργου, συμβάλλει στη βελτίωση του σχολικού κλίματος και καλλιεργεί τη συνεργασία και το συλλογικό πνεύμα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Με την ενδοσχολική επιμόρφωση τα προβλήματα παρακολούθησης μειώνονται δραστικά, καθώς δεν απαιτείται μετακίνηση εκπαιδευτικών, ενώ αυξάνεται το επιμορφωτικό ενδιαφέρον και συνακόλουθα η αποδοτικότητα της επιμόρφωσης, αφού οι επιμορφωτικές δραστηριότητες προσαρμόζονται στην ιδιαιτερότητα κάθε σχολικής μονάδας, ώστε να αποτελούν μαθησιακή εμπειρία που έχει νόημα (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008) και λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα και χρησιμότητα της επιμόρφωσης, όπως και τα θέματα, τις μεθόδους, το χρόνο και τη διάρκειά της. Επιπλέον, η επιμόρφωση αυτής της μορφής υλοποιείται σε μικροκλίμακα από την άποψη του χώρου και ο σχολικός χώρος προσφέρεται για επιμόρφωση με ομάδες εργασίας και για ενεργό πειραματισμό, καθώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόσουν στο σχολείο τους τις διδακτικές/παιδαγωγικές πρακτικές στις οποίες επιμορφώνονται.

Σχεδιασμός επιμόρφωσης

Ο σχεδιασμός και η δόμηση της επιμορφωτικής δράσης κρίνεται αναγκαία προϋπόθεση για τη σωστή και αποτελεσματική εφαρμογή της. Η βασική δομή και το σχέδιο (πλάνο) της επιμορφωτικής διαδικασίας έχουν ως εξής:

Επιμορφώτρια: σχολική σύμβουλος.

Πού απευθύνεται: εκατόν πενήντα (150) περίπου εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων, οκτώ (8) σχολείων Γενικής Παιδαγωγικής Ευθύνης της σχολικής συμβούλου.

Διάρκεια: οκτώ (8) ώρες, κατανεμημένες σε τέσσερα (4) δίωρα ως εξής:

1ο δίωρο. Σκοποί και στόχοι του σεμιναρίου. Παρουσίαση εισαγωγικού θεωρητικού πλαισίου. Αιτίες προβλημάτων συμπεριφοράς.

2ο δίωρο. Πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς.

3ο δίωρο. Προτάσεις παιδαγωγικής αντιμετώπισης - Μορφές αντιμετώπισης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.

4ο δίωρο. Πρακτικές ειρηνικής επίλυσης του προβλήματος, με έμφαση στη διαμεσολάβηση. Αφιερώνεται ξεχωριστό δίωρο για την επιμόρφωση στη διαμεσολάβηση, η οποία χαρακτηρίζεται καινοτόμος πρακτική ειρηνικής επίλυσης προβλημάτων.

Χώρος: αίθουσες των σχολείων Γενικής Παιδαγωγικής Ευθύνης της σχολικής συμβούλου.

Θέμα: διαχείριση τάξης – πρόληψη και αντιμετώπιση προβλημάτων της μαθητικής συμπεριφοράς.
Θεματικοί άξονες:

- Εκπαιδευτικό περιβάλλον, διδακτικό - παιδαγωγικό κλίμα: ψυχολογικές, κοινωνικές και οργανωτικές συνθήκες που κυριαρχούν στη σχολική τάξη και διευκολύνουν (ή εμποδίζουν) τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών στον συναισθηματικό, κοινωνικό, επικοινωνιακό, αξιακό, πολιτισμικό, πολιτικό και, βέβαια, γνωστικό τομέα.
- Διαχείριση σχολικής τάξης: α) αιτίες προβλημάτων συμπεριφοράς και β) πρόληψη και αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς - διαμεσολάβηση.

Το θέμα και οι θεματικοί άξονες διαμορφώθηκαν μετά από ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, με ερωτηματολόγια που καταρτίσθηκαν από την επιμορφώτρια για το σκοπό αυτό και απαντήθηκαν από εκατόν πενήντα (150) περίπου εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων, οκτώ (8) σχολείων Γενικής Παιδαγωγικής Ευθύνης της σχολικής συμβούλου, οι οποίοι συμμετείχαν και στις ενδοσχολικές επιμορφώσεις.
Σκοποί της επιμόρφωσης: η ενίσχυση της θεωρητικής γνώσης των εκπαιδευτικών, η οποία αφορά τη διαχείριση τάξης και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, η καλλιέργεια σχετικών δεξιοτήτων και η επιστημονική και επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσω διαρκούς κριτικού στοχασμού.
Στόχοι:
Με την επιμόρφωση επιδιώκεται οι εκπαιδευτικοί:

- Να ενημερωθούν και να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα διαχείρισης τάξης.
- Να εντοπίζουν τα προβλήματα που εμποδίζουν την ομαλή λειτουργία της τάξης.
- Να αναγνωρίζουν τις αιτίες των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο.
- Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του θετικού διδακτικού - παιδαγωγικού κλίματος, του διδακτικού - παιδαγωγικού συμβολαίου και της ποιοτικής διδασκαλίας στην πρόληψη αρνητικών μαθητικών συμπεριφορών.
- Να εφαρμόζουν στρατηγικές πρόληψης της προβληματικής συμπεριφοράς. Να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και δράσεις για την αντιμετώπιση προβλημάτων της σχολικής τάξης.
- Να ασκηθούν σε τεχνικές αποτελεσματικής διαχείρισης πειθαρχικών προβλημάτων.
- Να ενημερωθούν για τη διαμεσολάβηση ως διαδικασία μη τιμωρητικής διαχείρισης συγκρούσεων στη σχολική κοινότητα και για την αναποτελεσματικότητα αυταρχικών συμπεριφορών και να ασκηθούν σε τεχνικές ειρηνικής επίλυσης διαφορών.
- Να εξασφαλίζουν τη μαθητική συμμετοχή στη διαδικασία της αντιμετώπισης των προβλημάτων, τα οποία εκδηλώνονται στο σχολικό περιβάλλον.
- Να βελτιώσουν τις δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας τους με τους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους τους.

Μεθοδολογία - Εκπαιδευτικές τεχνικές:

Στην εκπαίδευση ενηλίκων και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών, σημαντική παράμετρος είναι η προσέγγιση των θεμάτων από τους ίδιους σε συνεργατικό πλαίσιο, καθώς η εμπειρική και η μετασχηματίζουσα μάθηση (Mezirow, 1997) δίνουν τη δυνατότητα στους επιμορφούμενους να ερμηνεύουν καλύτερα την πραγματικότητα, να την προσεγγίζουν κριτικά και δυναμικά και να αντιδρούν σε αυτήν (Freire, 1970). Για τη μεθοδολογία της επιμορφωτικής δράσης λήφθηκαν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων για αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση και οι βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως η δυναμική, διαδραστική αλλά και διαμορφωτική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην επιμορφωτική διαδικασία, η αξιοποίηση των γνώσεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών (Κόκκος 2005), η ενεργητική συμμετοχή τους και η χρήση νέων τεχνολογιών με την προϋπόθεση ότι συμβάλλει ουσιαστικά στη διαδικασία.

Στις ενδοσχολικές επιμορφώσεις συνδυάστηκε η θεωρητική και η βιωματική - πρακτική προσέγγιση των θεμάτων. Αξιοποιήθηκαν σύγχρονες επιμορφωτικές μέθοδοι και τεχνικές. Υιοθετήθηκαν η ομαδοσυνεργατική και η διερευνητική μέθοδος και εφαρμόστηκαν τεχνικές όπως

η εμπλουτισμένη εισήγηση με αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.), ο καταιγισμός ιδεών, οι μελέτες περίπτωσης, η προσομοίωση, το παιχνίδι ρόλων, ο διάλογος και ο κριτικός δημιουργικός αναστοχασμός, που συνέβαλαν ώστε η επιμόρφωση να έχει βιωματικό διαδραστικό – ανατροφοδοτικό χαρακτήρα. Ειδικότερα, όσον αφορά τις μελέτες περίπτωσης, δίνονται διαφορετικά φύλλα εργασίας σε κάθε ομάδα. Οι εκπαιδευτικοί τα μελετούν, τα επεξεργάζονται, συνθέτουν τις απόψεις τους ανά ομάδα και τις παρουσιάζουν στην ολομέλεια. Μέσα από τη συζήτηση και την κατάθεση των απόψεων αναδεικνύονται οι θεματικοί άξονες της επιμόρφωσης, διαφαίνονται οι ιδιαίτερες επιμορφωτικές ανάγκες των συμμετεχόντων και δίνεται έμφαση σε αυτές, αναδεικνύεται με επαγωγικό τρόπο το θεωρητικό πλαίσιο και προτείνονται οι κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές.

Η επιμορφώτρια έχει ως ρόλο να συντονίζει, να ενθαρρύνει τη συμμετοχή και τον αναστοχασμό των επιμορφούμενων και να αναδεικνύει τις θεωρητικές παιδαγωγικές αρχές μέσα από τη συζήτηση και το διάλογο. Προϋπόθεση για την επιτυχή επιμόρφωση είναι η επιμορφώτρια να καλλιεργήσει σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαίας αποδοχής με τους εκπαιδευτικούς και να διευκολύνει τη διαμόρφωση αντιλήψεων με τη καλλιέργεια της ελεύθερης κριτικής σκέψης (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008).

Εκπαιδευτικό υλικό:

Δίνεται επιμορφωτικό υλικό σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή, που περιλαμβάνει παρουσιάσεις power point, φύλλα εργασιών με μελέτες περίπτωσης, φωτοτυπίες με επιγραμματική προσέγγιση του θεωρητικού πλαισίου.

Αξιολόγηση της επιμόρφωσης:

Αξιολογείται ο βαθμός επίτευξης των στόχων και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την επιμορφωτική διαδικασία. Ως εργαλείο αξιολόγησης χρησιμοποιείται ανώνυμο ερωτηματολόγιο που συμπληρώνεται από τους επιμορφούμενους στο τέλος της επιμόρφωσης.

Εφαρμογή

Προηγείται ενημέρωση των επιμορφούμενων για την υλοποίηση του σεμιναρίου και την πορεία διεξαγωγής του και ακολουθεί η πραγματοποίηση της επιμόρφωσης στους χώρους των σχολείων.

1ο δίωρο

Σκοποί και στόχοι του σεμιναρίου.

Παρουσίαση εισαγωγικού θεωρητικού πλαισίου:

- Εκπαιδευτικό περιβάλλον, παιδαγωγικό κλίμα.
- Ανομοιογένεια μαθητικού πληθυσμού.
- Ορισμός προβληματικής συμπεριφοράς.
- Ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού στη αντιμετώπιση προβληματικής συμπεριφοράς.

Εργασία των συμμετεχόντων σε ομάδες. Μελέτες περίπτωσης, διερεύνηση και επεξεργασία. Βιωματικές ασκήσεις. Επαγωγική διαμόρφωση θεωρητικού πλαισίου και προτάσεων. Οι μελέτες περίπτωσης αποτελούν έναυσμα για συζήτηση και, στη συνέχεια, η επιμορφώτρια συνοψίζει τα βασικά σημεία, τα εντάσσει στο θεωρητικό πλαίσιο και διαμορφώνονται προτάσεις για τα εξής θέματα:

- Αιτίες προβλημάτων συμπεριφοράς.
- Θεωρίες της ελλειμματικότητας και της ικανοποίησης αναγκών.
- Ατομικοί (παθολογικοί, ψυχολογικοί, μαθησιακές δυσκολίες, ειδικές ανάγκες), οικογενειακοί, σχολικοί, κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν και οδηγούν σε ανεπιθύμητη συμπεριφορά (Ματσαγγούρας, 2004).
- Επίμονα προβλήματα συμπεριφοράς και στη διαχείριση σχολικής τάξης με ανομοιογενή μαθητικό πληθυσμό.

2ο δίωρο

Πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2004; Κουρκούτας, 2007; Πούλου, 2008; Συφάκη, 2008; Θεοδοσάκης, 2008; Fontana, 1996).

Εργασία σε ομάδες. Μελέτες περίπτωσης, διερεύνηση και επεξεργασία. Βιωματικές ασκήσεις. Επαγωγική διαμόρφωση θεωρητικού πλαισίου και προτάσεων.
Μηχανισμοί πρόληψης προβλημάτων συμπεριφοράς:

- Μέσα στήριξης και ενθάρρυνσης της επιθυμητής συμπεριφοράς: αμοιβές, έπαινος, θετική προτυποποίηση (Ματσαγγούρας, 2004; Συφάκη, 2008).
- Σημασία του θετικού διδακτικού - παιδαγωγικού κλίματος για την πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς. Σημαντικές παράμετροι για δημιουργία ευνοϊκού κλίματος: Ο τρόπος επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του, άμεσα με τον λόγο και έμμεσα με τη γλώσσα του σώματος. Ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις και συνεργασίες μέσα στην τάξη, οργανώνει την καθημερινότητα της σχολικής ζωής και διαχειρίζεται με τους μαθητές του τις διαφωνίες, αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις (Ζεργιώτης, 2007; Ματσαγγούρας, 2004; Αναγνωστοπούλου, 2008; Σαμπάνη, 2008).
- Εκπλήρωση των αναγκών των μαθητών (αγάπη, προσοχή, χαρά κ.ά.).
- Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.
- Καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων.
- Συμμετοχικό στυλ συμπεριφοράς.
- Τήρηση των υποσχέσεων, συνέπεια λόγων και πράξεων του εκπαιδευτικού, τήρηση από τον ίδιο των ορίων που θέτει όπως και των κανόνων του σχολείου.
- Δίκαιη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς όλους τους μαθητές, αμεροληψία, σεβασμός της προσωπικότητας (αποφυγή στερεοτύπων, προκαταλήψεων).
- Άμεση και έμμεση έκφρασης υψηλών προσδοκιών για όλους (Μπασέτας, 1999).
- Καλή οργάνωση και προετοιμασία μαθητοκεντρικής, ποιοτικής και αποτελεσματικής διδασκαλίας.
- Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών για τη δημιουργία ελκυστικού περιβάλλοντος μάθησης.
- Διδακτικό παιδαγωγικό συμβόλαιο ως σύγχρονη παιδαγωγική πρακτική και αποτέλεσμα συζήτησης και συναπόφασης εκπαιδευτικού και μαθητών, με δέσμευση να τηρούνται οι συμφωνημένες αμοιβαίες υποχρεώσεις, που εκτείνονται τόσο σε επίπεδο γνώσεων όσο και συμπεριφορών (Σακκάς & Μπαρδάνης, 2011).
- Συνεργασία εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών-μαθητών-διευθυντή-γονέων για την πρόληψη και την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς.

3ο δίωρο
Προτάσεις παιδαγωγικής αντιμετώπισης - Μορφές αντιμετώπισης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Μελέτες περίπτωσης, διερεύνηση και επεξεργασία. Επαγωγική διαμόρφωση θεωρητικού πλαισίου και προτάσεων. Βιωματικές ασκήσεις.
Οι προτάσεις και μορφές παιδαγωγικής αντιμετώπισης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς συνδιαμορφώνονται κατά την επιμορφωτική διαδικασία, με βάση το θεωρητικό πλαίσιο:

- Παρέμβαση εκπαιδευτικού σύμφωνα με τις αρχές της ελάχιστης και της προοδευτικής παρέμβασης (αναλυτική παρουσίαση μη λεκτικών και λεκτικών τεχνικών αποκατάστασης της τάξης, με παραδείγματα).
- Τεχνικές της ενεργητικής ακρόασης και της συναισθηματικής επιρροής (i-messages), ως γνωστικές πρακτικές που βοηθούν στην κατανόηση και στη διαχείριση των συναισθηματικών αντιδράσεων των μαθητών (Παρασκευά, & Παπαγιάννη, 2008).
- Παρουσίαση τεχνικών που βοηθούν στην αλλαγή της συμπεριφοράς τόσο του μαθητή όσο και του εκπαιδευτικού, όπως είναι οι τεχνικές της κερκόπορτας, της αναπλαισίωσης, του παράδοξου κ.ά. **(**Κόζυβα, 2007; Στεφάνου, 2007; Ψαρρά, 2007**).**
- Αντιμετώπιση επίμονων προβλημάτων συμπεριφοράς. Αξιοποίηση της μαθητικής κοινότητας και του συμβουλίου της τάξης για διευθέτηση επίμονων προβλημάτων συμπεριφοράς. Το Προληπτικό Μοντέλο της Γενικής Συνέλευσης (Glasser) (Ματσαγγούρας, 2004).
- Αντιμετώπιση επίμονων προβλημάτων συμπεριφοράς με ειδικά προγράμματα παρέμβασης, προγράμματα συμβουλευτικής υποστήριξης, προγράμματα δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων. Συμβουλευτική υποστήριξη αρμόδιων φορέων (π.χ. Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων).

- Παρουσίαση μοντέλων πειθαρχίας της Ερευνητικής σχολής, της Ψυχοδυναμικής σχολής και της Ανθρωπιστικής σχολής (Ματσαγγούρας, 2004; Συφάκη, 2008). Παρουσίαση του Οικοσυστημικού Μοντέλου παρέμβασης σε προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών στο σχολείο (Ψαρρά, 2007).
- Αναφορά στις ισχύουσες ποινές και κυρώσεις ως μέσων αποθάρρυνσης ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Βαθμός αποτελεσματικότητας. Κυρώσεις παιδαγωγικά αποδεκτές.

4ο δίωρο

Πρακτικές ειρηνικής επίλυσης του προβλήματος, μέσω της διαμεσολάβησης (Δενδάκη, 2007; Νικολάου, 2007; Συνήγορος του παιδιού; Ιστολόγιο ημερίδας για τη σχολική διαμεσολάβηση).

Μελέτες περίπτωσης, διερεύνηση και επεξεργασία. Παιχνίδι ρόλων, βιωματικές ασκήσεις επίλυσης προβλήματος. Προσομοίωση. Επαγωγική διαμόρφωση θεωρητικού πλαισίου και προτάσεων.

Η διαμεσολάβηση αποτελεί καινοτόμο τεχνική για ζητήματα σχολικής ζωής όπως η πρόληψη και η διαχείριση συγκρούσεων και είναι μια δομημένη διαδικασία ειρηνικής επίλυσης δυσκολιών, διαφορών, συγκρούσεων και προβληματικών συμπεριφορών στο σχολείο με την παρουσία εκπαιδευμένου διαμεσολαβητή, εκπαιδευτικού ή μαθητή. Η διαμεσολάβηση προωθεί το συναινετικό διάλογο, την ανταλλαγή επιχειρημάτων, την κατανόηση του άλλου, τη μέση οδό και την ειρηνική συνύπαρξη των ατόμων. Δίνει έμφαση στην κατανόηση των προβλημάτων και των συνεπειών τους, με στόχο τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, τη βελτίωση της αναγνώρισης και διαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Επιπλέον, ενισχύει τη διάθεση των μαθητών να λύνουν συνεργατικά τα κοινά προβλήματα με αμοιβαία συμφωνία και ικανοποίηση που οδηγεί στην εποικοδομητική διευθέτηση των προβληματικών καταστάσεων.

Αξιολόγηση της επιμόρφωσης

Η αξιολόγηση γίνεται με φύλλο αξιολόγησης με μορφή ερωτηματολογίου που δημιουργείται από την επιμορφώτρια και συμπληρώνεται από τους συμμετέχοντες στο τέλος της επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν την ικανοποίησή τους για την πληρότητα των εισηγήσεων και του γενικότερου περιεχομένου της επιμόρφωσης, τη θεματολογία, τη σύνδεση της θεωρίας με τη διδακτική πράξη, το επιμορφωτικό κλίμα, το βαθμό συμμετοχής τους στην επιμόρφωση καθώς και το βαθμό ικανοποίησης των προσδοκιών τους.

Από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι επιμορφούμενοι διαπιστώθηκε ότι η θεματολογία εκτιμήθηκε ως ενδιαφέρουσα, υπήρξε σύνδεση θεωρίας και πράξης και το επιμορφωτικό κλίμα ήταν θετικό και εποικοδομητικό. Λόγω του βιωματικού διαδραστικού χαρακτήρα της επιμορφωτικής δράσης, ο βαθμός συμμετοχής τους κρίθηκε ιδιαίτερα ικανοποιητικός. Ακόμη, δήλωσαν ότι οι προσδοκίες τους εκπληρώθηκαν και, επιπλέον, ότι η επιμόρφωση συνετέλεσε στον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών πρακτικών τους μέσω του κριτικού αναστοχασμού και της απόκτησης νέων γνώσεων και εμπειριών. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν προφορικά θετικές εντυπώσεις και σχόλια και δεσμεύτηκαν να εφαρμόσουν στο σχολείο τους τις πρακτικές στις οποίες επιμορφώθηκαν.

Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων, στα οποία υλοποιήθηκε η επιμόρφωση, εργάστηκαν πρόθυμα και συστηματικά σε κλίμα συνεργασίας και συλλογικότητας. Αναπτύχθηκαν προβληματισμοί σχετικοί με τη θεματολογία της επιμόρφωσης και ενισχύθηκαν πρωτοβουλίες και δράσεις. Μέσα από την ενεργητική συμμετοχή τους στην επιμορφωτική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνθηκαν να αξιοποιούν δημιουργικά τη νέα γνώση, διαρκώς ανατροφοδοτούμενοι και επαναπροσδιορίζοντας τις εκπαιδευτικές πρακτικές προσαρμόζοντάς τες στις ανάγκες της τάξης τους.

Γενικότερα, για να ανταποκρίνονται οι εκπαιδευτικοί στις ιδιαίτερες συναισθηματικές και ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών, απαιτείται η ενεργοποίησή τους για τη διαμόρφωση ευνοϊκού συνεργατικού κλίματος στην τάξη και τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας. Η διαχείριση συμπεριφορικών δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς επιτάσσει την ανάπτυξη και ενίσχυση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές. Επομένως, είναι σημαντικό να υπάρχει συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα επικοινωνίας, διαπραγμάτευσης, πρόληψης και αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων μέσα στην τάξη.

Οι παιδαγωγικοδιδακτικές γνώσεις, δεξιότητες και πρακτικές του εκπαιδευτικού μπορούν να τον βοηθήσουν να λειτουργεί αποτελεσματικότερα. Στην κατεύθυνση αυτή συμβάλλουν επιμορφωτικές δράσεις όπως η ενδοσχολική επιμόρφωση, οι οποίες έχουν βιωματικό και διαδραστικό χαρακτήρα και είναι στοχευμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε σχολικής κοινότητας. Οι τεχνικές της ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων και η προσέγγιση με τη σχολική διαμεσολάβηση είναι αναγκαίο να ενταχθούν σε επιμορφωτικά προγράμματα και, συνακόλουθα, στην καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της αναβάθμισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Αναφορές

Bolam, R. (1994). The impact of research on policy and practice in continuing professional development. *British Journal of In-service Education,* 20, 1, 35-46.

Eisner, E. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs.* New York: MacMillan Publishing.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice,* 8, 3-4, 381-391.

Mayer, G.R. (1995). Preventing Antisocial Behavior in the Schools. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 28 (4): 467-478.

Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. Στο P. Cranton (ed.): *Transformative Learning in action: Insights from practice. New Directions for adult and continuing education 74*: 5-12. San Francisco. Jossey-Bass.

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2008). Η επίδραση των διαπροσωπικών σχέσεων του εκπαιδευτικού με τους μαθητές στο ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης. Στο Ε. Τζελέπη - Γιαννάτου (επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Τόμος Β΄, 149-159. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γουδήρας, Δ. (συντονιστής του έργου) Συλλογικό έργο (2008). Αποκλίνουσες συμπεριφορές – Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΟΕΠΕΚ.

Day, C. (1999, 2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης* (μτφρ. Α. Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Δενδάκη, Α. (2007). Διαχείριση Συγκρούσεων: Η διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού. Στο Ε. Μακρή - Μπότσαρη (επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Τόμος Α΄, 307-314.Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Fontana, D.(1996). *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη*. Αθήνα: Σαββάλας.

Ζεργιώτης, Α. (2007). Η επικοινωνία στην παιδαγωγική σχέση, ως παράγων διαμόρφωσης του ψυχοσυναισθηματικού κλίματος της σχολικής τάξης. Στο Ε. Μακρή - Μπότσαρη (επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Τόμος Α΄, 222-241. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Θεοδοσάκης, Δ. (2008). Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης. Προβλήματα Συμπεριφοράς Διαχείριση συναισθηματικού τομέα. Στο Ε. Τζελέπη - Γιαννάτου (επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Τόμος Β΄, 186-194. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κατσαρού, Ε & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης.* Αθήνα: ΥΠΑΙΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Ιστολόγιο ημερίδας: *Σχολική διαμεσολάβηση: Ειρηνική Επίλυση Συγκρούσεων στο Σχολείο*. Ημερίδα, Τρίτη 11 Μαΐου 2010, Ρέθυμνο. Ανακτήθηκε 13 Ιουνίου 2015, από http://diamesolavisi.blogspot.gr/
Κόζυβα, Π. (2007). Διαχείριση συγκρούσεων. Θεωρητική & Βιωματική Προσέγγιση. Στο Ε. Μακρή - Μπότσαρη (επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Τόμος Α΄, 277-289. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
Κουρκούτας, Η. (2007). Χαρακτηριστικά λειτουργίας και τρόποι αντιμετώπισης των παιδιών με επιθετικές μορφές συμπεριφοράς στο πλαίσιο του σχολείου και της τάξης. Στο Ε. Μακρή - Μπότσαρη (επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Τόμος Α΄, 171-190. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
Μπαγάκης, Γ. (επιμ.),) (χ.χ.). *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών.* Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ, ΟΕΠΕΚ.
Μπασέτας, Κ. (1999). *Οι προσδοκίες των δασκάλων και επιδράσεις τους στους μαθητές.* Αθήνα: Γρηγόρης.
Νικολάου, Σ. Μ. (2007). Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης. Προβλήματα συμπεριφοράς. Στο Ε. Μακρή - Μπότσαρη (επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Τόμος Α΄, 204-221. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Ξωχέλλης Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο.* Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Αι. (2008). *Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Πούλου, Μ., (2008). Καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο σχολείο για την πρόληψη και αντιμετώπιση συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών. Στο Ε. Τζελέπη - Γιαννάτου (επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Τόμος Β΄, 97-133. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Σακκάς, Δ. & Μπαρδάνης, Γ. (2011). Η διεργασία συμβολαίου για τις σχέσεις στην σχολική τάξη. Στο *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης.* Τόμος Δ΄, 36-42. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Σαμπάνη, Σ. (2008). Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης. Στο Ε. Τζελέπη - Γιαννάτου (επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Τόμος Β΄, 160-170. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Στεφάνου, Γ. (2007). Δυσλειτουργικές μορφές συμπεριφοράς στο σχολείο επιθετικότητα: αίτια, εκδηλώσεις, συνέπειες, τεχνικές χειρισμού. Στο Ε. Μακρή - Μπότσαρη (επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Τόμος Α΄, 191-202. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Συνήγορος του παιδιού. *Σχολική διαμεσολάβηση*. Ανακτήθηκε 13 Ιουνίου 2015, από http://www.0-18.gr/downloads/Scholiki%20Diamesolabisi.pdf
Συφάκη, Μ. (2008). Εφαρμογή στρατηγικών τροποποίησης της συμπεριφοράς. Μέσα στήριξης επιθυμητής συμπεριφοράς. Στο Ε. Τζελέπη - Γιαννάτου (επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Τόμος Β΄, 134-148. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Φώκιαλη, Π. & Καΐλα, Μ. (2005). Ζήτηση και προσφορά επιμόρφωσης: Η επαγγελματική ανάπτυξη ως στόχος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Κ. Βρατσάλης (επιμ.), *Κείμενα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ατραπός.
Ψαρρά, Γ. (2007). Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο με την Οικοσυστημική προσέγγιση. Στο Ε. Μακρή - Μπότσαρη (επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Τόμος Α΄, 315-335. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ

Αγαπητέ/-ή συνάδελφε/σσα
Για τον καλύτερο σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων που οργανώνονται και υλοποιούνται στο πλαίσιο των καθηκόντων μου ως Σχ. Συμβούλου Γενικής Παιδαγωγικής Ευθύνης και αποβλέπουν στη βελτίωση του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών, παρακαλώ να συμπληρώσετε το παρακάτω ερωτηματολόγιο.
Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι ανώνυμη και προαιρετική.

Ημερομηνία: Άντρας ☐ Γυναίκα ☐ Γυμνάσιο ☐ Λύκειο ☐

1. Λαμβάνοντας υπόψη το προφίλ του μαθητικού δυναμικού του σχολείου σας επιλέξτε κατά προτεραιότητα τα επιμορφωτικά προγράμματα που θα θέλατε να παρακολουθήσετε, όσον αφορά το διδακτικό και παιδαγωγικό σας έργο. Σημειώστε τις απαντήσεις που θέλετε, χρησιμοποιώντας τους αριθμούς 1-9, όπου 1 για την πρώτη προτίμηση και 9 για την τελευταία προτίμησή σας.

Σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας	
Ερευνητικές εργασίες-βιωματικές δράσεις	
Νέες τεχνολογίες	
Αξιολόγηση μαθητή	
Παιδαγωγικό κλίμα του σχολείου	
Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο - διαχείριση τάξης	
Διαχείριση της ετερότητας του μαθητικού πληθυσμού	
Συμβουλευτική ψυχολογία εφήβων	
Συνεργασία σχολείου-γονέων και κηδεμόνων και άλλων φορέων	

2. Καταγράψτε άλλες επιμορφωτικές ανάγκες που δεν αναφέρονται παραπάνω
……………………………………………………………………………………………

3. Επιλέξτε τη μορφή που θα θέλατε να έχουν οι επιμορφωτικές δράσεις σημειώνοντας ✓ στο αντίστοιχο πλαίσιο.

Βιωματική	
Διάλεξη-επίδειξη	
Μεικτή	

4. Επιλέξτε τον τρόπο επιμόρφωσης που προτιμάτε σημειώνοντας ✓ στο αντίστοιχο πλαίσιο.

Ενδοσχολική	
Κατά ομάδες σχολείων	
Κεντρική διασχολική	
Εξ αποστάσεως εκπαίδευση	

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία

«Διαχείριση πένθους στην σχολική κοινότητα. Μία μελέτη περίπτωσης»

Σωτηρίου Ζωή
Ψυχολόγος με ειδίκευση στην οικογενειακή θεραπεία, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό,
3η ΣΔΕΥ Λάρισας
zoisotiriou@gmail.com

Ζέρβα Γεωργία
Κοινωνική Λειτουργός, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό,
3η ΣΔΕΥ Λάρισας
gzerva7@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση έχει στόχο την παρουσίαση μίας παρέμβασης διαχείρισης πένθους, αιφνίδιας απώλειας γονέα μαθητή δημοτικού σχολείου που υλοποίησε η κοινωνική λειτουργός, ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό κα Ζέρβα σε συνεργασία με την ψυχολόγο, ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό κα Σωτηρίου σε δημοτικό σχολείο. Η παρέμβαση μας στηρίχθηκε στο υλικό και την βιβλιογραφία της Μέριμνας (www.merimna.org.gr) που δραστηριοποιείται 20 χρόνια στην Ελλάδα παρέχοντας δωρεάν υποστήριξη. καθώς και ενημερωτικό υλικό προς γονείς, εκπαιδευτικούς κ.α.

Λέξεις κλειδιά: διαχείριση πένθους, μέριμνα, θρήνος, συμβουλευτική

Εισαγωγή

Η παρούσα εισήγηση έχει στόχο την παρουσίαση μίας παρέμβασης που υλοποίησε η κοινωνική λειτουργός, ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό κα Ζέρβα σε συνεργασία με την ψυχολόγο, ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και Σωτηρίου (2015) σε δημοτικό σχολείο. Μετά από αίτημα διευθυντή δημοτικού σχολείου προς τον Διευθυντή του 1ου Ειδικού Δημοτικού Σχολείου ΔΑΔ Λάρισας (Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών), έγινε ο σχεδιασμός μιας μονοήμερης παρέμβασης με στόχο την διαχείριση αιφνίδιου θανάτου γονέα ενός μαθητή του δημοτικού σχολείου. Καθώς υπήρχε αυξημένη δυσκολία των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν την αιφνίδια απώλεια και να μπορέσουν να υποστηρίξουν τον μαθητή και την οικογένεια του, καλέστηκαν οι ειδικότητες μας για να ενισχύσουμε την λειτουργία της σχολικής κοινότητας.

1. Ο θρήνος των παιδιών και η κατανόηση της έννοιας του θανάτου

Υπάρχουν πολλές μορφές της απώλειας. Μπορεί να είναι η απώλεια ανθρώπων, αντικειμένων, ή μια πιο άυλη μορφή απώλειας όπως η στέρηση της νιότης, των ονείρων ή των ιδανικών μας. Κάθε αλλαγή εμπεριέχει την απώλεια και κάθε απώλεια απαιτεί την αλλαγή. Όπως ένα παζλ, η οικογένεια με την απώλεια διαλύεται και η οικογένεια και το ευρύτερο σύστημα ξαναφτιάχνει την ιστορία της ζωής του με ένα τρόπο που ποτέ δεν θα είναι ο ίδιος. Χρειάζεται χρόνος για να διατηρηθεί το ίδιο επίπεδο λειτουργικότητας. Καθώς περνά ο χρόνος επιβεβαιώνεται η απώλεια (πχ. Μέσα από τις τελετουργίες της κηδείας, τις πρώτες γιορτές χωρίς τον εκλιπόντα κ.α.).

Ο τρόπος με τον οποίο ένας ανήλικος διαχειρίζεται την έννοια του θανάτου σχετίζεται με παράγοντες όπως: η ηλικία, η γνωστική και η συναισθηματική ωριμότητα, οι προηγούμενες

προσωπικές εμπειρίες, η προσωπικότητα του και τα ψυχικά του αποθέματα, τα μηνύματα που προσλαμβάνει από το οικογενειακό του περιβάλλον και οι πολιτισμικές και θρησκευτικές του επιρροές.

Υπάρχουν κάποιες βασικές έννοιες που σχετίζονται με την αποδοχή του θανάτου. Αυτές είναι:

- Η καθολικότητα (universality)

Ό,τι έχει ζωή πάνω στη γη (ζώα, φυτά, άνθρωποι) κάποια στιγμή πεθαίνει και αυτό είναι αναπόφευκτο, είναι καθολικό και απρόβλεπτο. Με βάση τις ερωτήσεις του παιδιού μπορούμε να προσπαθήσουμε να αποκωδικοποιήσουμε τις ανάγκες του.

- Μη αναστρέψιμο (irreversibility)

Στο σημείο αυτό εντοπίζουμε την διαφορά ανάμεσα σε πολύ γνωστά παραμύθια, όπως η ωραία κοιμωμένη που είναι ενάντια στο μη αναστρέψιμο. Στον θάνατο δεν υπάρχει η δυνατότητα κάποιος που πεθαίνει να ξαναζωντανέψει. Μπορούμε να βοηθήσουμε ένα παιδί να καταλάβει την έννοια του θανάτου μέσα από την περιγραφή της παύσης των λειτουργιών (nonfunctionality) όπως π.χ. η καρδιά σταματά να χτυπά, κάποιος που πεθαίνει δεν κρυώνει και δεν πονά.

Στις περιπτώσεις που ένα παιδί χάσει τον ένα γονιό, η ασφάλεια και η σιγουριά του παιδιού κλονίζεται με τον θάνατο. Ο κόσμος παύει να είναι πια ο ίδιος. Χρειάζεται να υπάρχει μία σταθερότητα στην ρουτίνα και την καθημερινότητα του παιδιού για να το βοηθήσουμε δίνοντας του χρόνο να διαχειριστεί την απώλεια. Οι κανόνες και τα όρια που υπάρχουν χρειάζεται να παραμείνουν σταθερά. Σταδιακά θα μπορέσει να ξανανιώσει ασφάλεια ανάλογα πάντα με το πόσο λειτουργικός είναι ο γονιός που παραμένει εν ζωή.

Τα παιδιά χρειάζεται να καταλάβουν τι ακριβώς έχει συμβεί. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν σκέφτονται ότι μπορεί να πεθάνουν. Αντιθέτως οι έφηβοι έχουν αναπτυγμένη αφηρημένη σκέψη, κατανοούν πως είναι θνητοί.

Χρειάζεται όσοι εμπλεκόμαστε με την υποστήριξη παιδιών που διαχειρίζονται το πένθος αγαπημένου κοντινού προσώπου ή γονέα, να μπορούμε να ακούσουμε ενεργά τι καταλαβαίνει το παιδί, τι γνωρίζει σε σχέση με το τι συνέβη. Τα παιδιά κάθε φορά μας ρωτούν ανάλογα με το πόσο αντέχουν να διαχειριστούν. Τους δίνουμε χρόνο για να επεξεργαστούν. Το παιδί δικαιούται απαντήσεις στις ερωτήσεις του. Ενισχύεται ο γονιός να μπορεί να είναι επαρκής στον ρόλο του να διαχειριστεί την απώλεια. Είναι πολύ σημαντικό οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας που υποστηρίζουν την οικογένεια μετά από κάποια απώλεια να διερευνούν το αίτημα της κάθε οικογένειας γιατί μπορεί να είναι διαφορετικό ανά περίπτωση. Για παράδειγμα, το αίτημα μπορεί να αφορά την ανάγκη του γονέα στο πώς να το ανακοινώσει στα παιδιά ή αν χρειάζεται να ενημερώσει το σχολείο κ.α.

Υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στο θρήνο των παιδιών από τον θρήνο των ενηλίκων.

- Τα παιδιά θρηνούν με «δόσεις». Επειδή δεν έχουν τα ψυχικά αποθέματα να το διαχειριστούν, «μπαίνουν και βγαίνουν» στον θρήνο. Για παράδειγμα μπορεί να κλαίνε και ξαφνικά να γυρνούν στο παιχνίδι τους ή να αλλάζουν συζήτηση και αυτό είναι απολύτως φυσιολογικό και αναμενόμενο. Σαν να υπάρχει ένας «θερμοστάτης» που όταν νοιώσουν πως δεν μπορούν άλλο να το διαχειριστούν επιστρέφουν στην ασφάλεια του παιχνιδιού ή της καθημερινότητας τους.
- Τα παιδιά εκφράζονται έμμεσα και συμβολικά μέσα από το παιχνίδι, από ζωγραφιές κ.α. Βοηθά πολύ τα παιδιά όταν εμείς οι ενήλικες λεκτικοποιούμε τις αντιδράσεις τους, για παράδειγμα όταν η συμπεριφορά ενός παιδιού μπορεί να γίνει απρόβλεπτη και καταστροφική μπορούμε να πούμε: «Και εμένα μου λείπει η γιαγιά, ή ο μπαμπάς, καταλαβαίνω πως είσαι στενοχωρημένος».

- Τα παιδιά δυσκολεύονται να ζητήσουν στήριξη. Συνήθως έχουν ελλιπή πληροφόρηση για την αρρώστια και τον θάνατο. Μπορούμε να τους προτείνουμε να μας ρωτήσουν ό,τι θέλουν να μάθουν από εμάς.

Οι μορφές έκφρασης του θρήνου ποικίλουν και εξαρτώνται κάθε φορά από το συναισθηματικό, το γνωστικό, το σωματικό και της συμπεριφοράς επίπεδο του ατόμου. Αναλυτικότερα μπορεί να εκδηλωθεί με :

- Θλίψη, θυμό, φόβο, ανασφάλεια, ζήλεια, ενοχές.
- Άρνηση, δυσπιστία, σύγχυση, διαρκής αναζήτηση του προσώπου που πέθανε.
- Πονοκεφάλους, στομαχικές διαταραχές, έξαρση αλλεργιών, αναπνευστικά προβλήματα.
- Ξεσπάσματα κλάματος, αλλαγές στις συνήθειες ύπνου και διατροφής, εσωστρέφεια, επικίνδυνες συμπεριφορές, μείωση σχολικής επίδοσης και άγχος αποχωρισμού.

Όλα τα παραπάνω είναι απόλυτα φυσιολογικές αντιδράσεις. Αυτό που μπορεί να μας ανησυχήσει σχετίζεται με την ένταση και την διάρκεια στον χρόνο. Επίσης μας προβληματίζει αν το παιδί είναι μόνο προσανατολισμένο στην απώλεια ή όταν λειτουργεί σαν να μην έχει συμβεί τίποτε (απώθηση).

Υπάρχουν αρκετές προσεγγίσεις αναφορικά με τα στάδια του πένθους. Η Kubler-Ross (2005) υποστηρίζει πως υπάρχουν συγκεκριμένα στάδια. Όμως υπάρχει και η άποψη πως είναι μια περισσότερο ενεργητική διαδικασία κατά την οποία η κατανόηση είναι πιο περίπλοκη. Η κατανόηση του θανάτου δεν αφορά μόνο μία γνωστική διαδικασία Σύμφωνα με τους ερευνητές **N**eimeyer και Wonrdeu (1996) ο θρήνος είναι μια ενεργητική διαδικασία χωρίς να προϋποθέτει μία σταθερά δομημένη σειρά.

Μπορούν να ενταχθούν σε 4 κατηγορίες διεργασίας θρήνου όπου το κάθε παιδί θα διαπραγματευτεί τις διεργασίες θρήνου με τον δικό του προσωπικό τρόπο.

1η Διεργασία: Αποδοχή της πραγματικότητας της απώλειας.

Το παιδί δυσκολεύεται με βάση τα εξελικτικά του στάδια να κατανοήσει την αφηρημένη έννοια της οριστικότητας και του αμετάκλητου.

2η Διεργασία: Οι συναισθηματικές πτυχές της απώλειας.

Τα παιδιά χρειάζεται να προσεγγίζουν αυτή την διαδικασία βαθμιαία και με τρόπους αντίστοιχους με τη δυνατότητα αντιμετώπισης που διαθέτουν και που το περιβάλλον τους τα ενθαρρύνει. Τα συναισθήματα που βιώνουν τα παιδιά είναι παρόμοια με τα συναισθήματα που βιώνουν και οι ενήλικες. Η ικανότητα ενός παιδιού να επεξεργάζεται τα συναισθήματα του επηρεάζεται από την στάση των γονιών του.

3η Διεργασία: Προσαρμογή στην απώλεια.

Η διεργασία αυτή αφορά όλη την διάρκεια της ζωής. Ο θρήνος μπορεί να παρομοιαστεί με ένα «λεωφορείο» όπου γίνονται διάφορες «στάσεις» για να διαχειριστούμε την απώλεια. Στην αρχή μπορεί να μην κινείται και οι στάσεις να είναι συχνές, όμως στην πορεία του χρόνου γίνονται πιο αραιές. Η ένταση του πόνου είναι η ίδια αλλά καθώς μεγαλώνουμε εμείς συναισθηματικά και ψυχικά καταλαμβάνουν μικρότερο χώρο.

4η Διεργασία: Αναδόμηση της σχέσης με το άτομο που πέθανε και επανεπένδυση στη ζωή.

Σε αυτή τη φάση μετασχηματίζεται η σχέση με τον άνθρωπο που πέθανε και προχωράμε. Χρειάζεται στήριξη του παιδιού σε σταθερή βάση. Τα άτομα του οικογενειακού περιβάλλοντος χρειάζεται να είναι διαθέσιμα στον θρήνο και να ενθαρρύνουν το παιδί στις καθημερινές δραστηριότητες. Μια μορφή εκδήλωσης θρήνου είναι και η απόκτηση ωριμότητας. Τα παιδιά θα αντιμετωπίζουν δυσκολίες και αγωνίες σχετικά με τον θάνατο σε

όλη την διάρκεια της ζωής τους και χρειάζονται να έχουν διαθέσιμο χώρο για ερωτήσεις που συμβάλλουν στην προσωπική τους ανάπτυξη για να έχουν μία πλούσια ζωή.

Για την διαχείριση της απώλειας χρειάζεται να γίνει ψυχοεκπαίδευση των γονέων. Είναι πολύ συχνό να τρομάζουν και έχουν ανάγκη να μάθουν πώς να διαχειριστούν το αίσθημα του φόβου ως απόλυτα φυσιολογικής κατάστασης. Η ένταση του θρήνου δεν μειώνεται αλλά αυτό που αλλάζει είναι πως μεγαλώνουν τα μεσοδιαστήματα που είναι προσανατολισμένα στη ζωή Χρειάζεται να είναι ενήμεροι οι γονείς πως η ένταση θα παραμένει ίδια για να μπορούν να ηρεμούν και να προετοιμάζονται στο πως θα διαχειριστούν στιγμές (όπως τις στιγμές της τελετουργίας της κηδείας, των μνημόσυνων, των γιορτών κα.)

Τα παιδιά και οι έφηβοι χρειάζεται να συνειδητοποιήσουν την απώλεια, να ενημερωθούν έγκαιρα με τρόπους σαφείς και σε γλώσσα κατάλληλη για την ηλικία τους για να μπορέσουν να κατανοήσουν τι ακριβώς συνέβη. Χρειάζεται να μπορούμε να απαντάμε με ειλικρίνεια και σε αυτά που μας ρωτούν χωρίς να τα βομβαρδίζουμε με λεπτομέρειες που δεν μπορούν να διαχειριστούν. Αν δεν έχουν την κατάλληλη ενημέρωση στερούνται την δυνατότητα να έχουν χώρο και υποστηρικτικό πλαίσιο για να αντιμετωπίσουν την απώλεια. Επίσης βοηθά αρκετά να μπορούν οι γονείς πέρα από τις δυσκολίες των παιδιών τους να εντοπίζουν και τα δυνατά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους και τις δυνατότητες που έχουν.

Τα παιδιά προσπαθώντας να συνειδητοποιήσουν και να αποδεχθούν το γεγονός έρχονται σε επαφή με τον πόνο που προκαλεί η απώλεια. Σε αυτό το σημείο χρειάζεται επιβεβαίωση πως είναι απόλυτα φυσιολογική αντίδραση. Προσπαθούμε να μην τα κρίνουμε για όσα νοιώθουν, ούτε τα ωθούμε να νοιώσουν με ένα συγκεκριμένο τρόπο. Προσφέρουμε ευκαιρίες για δραστηριότητες που διευκολύνουν την έκφραση και την αναγνώριση των συναισθημάτων τους και τους δίνουμε τον χρόνο που χρειάζονται για να θρηνήσουν.

Η προσαρμογή στην νέα πραγματικότητα είναι μια δύσκολη διαδικασία. Η απουσία ενός σημαντικού ανθρώπου ανατρέπει τη ζωή και η καθημερινότητα του. Οι έφηβοι καλούνται να θρηνήσουν και τις επιμέρους απώλειες ως προς τους ρόλους που διαδραμάτιζε ο εκλιπόντας στο παρόν αλλά και στο μέλλον. Χρειάζεται να τους ενθαρρύνουμε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προσαρμογής στην νέα πραγματικότητα.

Τέλος χρειάζεται να γίνει αναδόμηση της σχέσης με το άτομο που πέθανε και επανεπένδυση στη ζωή. Όσοι θρηνούν δεν καλούνται να εγκαταλείψουν τη σχέση με τον νεκρό αλλά να ανακαλύψουν μία νέα θέση γι' αυτόν στην συναισθηματική τους ζωή. Επίσης χρειάζεται να τα υποστηρίξουμε στο να δουν αυτή τη σχέση μέσα από μια νέα προοπτική ενώ συνεχίζει να ζουν και να επενδύουν στο μέλλον και όχι να αποσυνδεθούν τελείως από αυτόν που πέθανε. Βοηθά επίσης η προσπάθεια να δοθεί ένα νόημα στο πως εξηγούν το γεγονός που έχει συμβεί στην ζωή τους και όχι να απαντήσουν στα αίτια για τα οποία αυτό μπορεί να συνέβη. Καθώς οι άνθρωποι δεν έχουν έτοιμες και κοινά αποδεκτές απαντήσεις, υπάρχει μια δική τους κατασκευή και περιγραφή για τον κόσμο και την ζωή και να ποικίλουν σε μεγάλο βαθμό οι απόψεις αυτές. Με βάση αυτές τις απόψεις, κατασκευές, δίνεται το προσωπικό νόημα στο τι συνέβη και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις θρησκευτικές πεποιθήσεις και τις πολιτισμικές καταβολές και είναι απόλυτα σεβαστές.

Παρουσίαση παρέμβασης

Εργαζόμαστε ως αναπληρωτές, ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό σε μία καινοτόμο δράση του Υπουργείο παιδείας, την ΕΔΕΑΥ (Επιτροπή διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών και υποστήριξης). Η συγκεκριμένη επιτροπή απαρτίζεται από τον Διευθυντή της σχολικής Μονάδας, τον δάσκαλο ή εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης, τον κοινωνικό λειτουργό και τον ψυχολόγο. Σε συντομία ο στόχος της επιτροπής είναι η άρση των σύνθετων εκπαιδευτικών αναγκών μαθητών με την έγκαιρη παρέμβαση των ειδικοτήτων στον χώρο του σχολείου και την συνεργασία με την οικογένεια και το σύνολο της σχολικής Μονάδας.

Στα πλαίσια των αρμοδιοτήτων μας, εφόσον αυτό ζητηθεί και συναινέσει η προϊστάμενη αρχή μπορούμε να παρέχουμε υπηρεσίες σε έκτακτες περιπτώσεις και σε άλλα σχολεία.

Καλεστήκαμε λοιπόν η ψυχολόγος και η κοινωνική λειτουργός να υποστηρίξουμε εκτάκτως ένα δημοτικό σχολείο διότι υπήρξε αιφνίδια απώλεια γονέα ένας μαθητή του σχολείου. Μετά την απαραίτητη έγκριση επικοινωνήσαμε με τον Διευθυντή του σχολείου που μας ενημέρωσε για το γεγονός και έγινε διερεύνηση των αναγκών. Καθώς μπορούσαμε να διαθέσουμε μόνο μία μέρα επίσκεψης στο σχολείο ζητήσαμε να ενημερωθούμε σε ποιους χρειάζεται να επικοινωνήσουμε. Ορίστηκε συγκεκριμένη μέρα και ώρα όπου καλέστηκε η μητέρα του μαθητή. Να σημειώσω πως η συνάδελφος κοινωνική λειτουργός είχε ήδη ολοκληρώσει στο παρελθόν την εκπαίδευση της στην διαχείριση του πένθους για επαγγελματίες ψυχικής υγείας από την Μέριμνα στη Θεσσαλονίκη και είχε εμπλακεί ενεργά και σε άλλες περιπτώσεις διαχείρισης πένθους.

Στην συνάντηση με τον διευθυντή του σχολείου ενημερωθήκαμε για το γεγονός, και πληροφορηθήκαμε για τον μαθητή. Επίσης μας ενημέρωσε πως απευθύνθηκε στην επιτροπή της ΕΔΕΑΥ καθώς το αίτημα του σχολείου δεν μπορούσε να ικανοποιηθεί από επίσημους φορείς της πόλης (ΚΕΔΔΥ και Κέντρο Ψυχικής Υγείας) λόγω φόρτου εργασίας και εξαιτίας του αιφνίδιου γεγονότος και της ανάγκης έγκαιρης παρέμβασης.

Ενώ ο αρχικός σχεδιασμός μας ήταν να μιλήσουμε με την μητέρα και τον δάσκαλο αιφνιδιαστήκαμε στην πορεία από την παρουσία και των άλλων παιδιών της οικογένειας στην συνάντηση μας και επιλέξαμε να συζητήσουμε με το σύνολο της οικογένειας. Η πρόθεση μας δεν ήταν να γνωρίσουμε τον μαθητή, καθώς δεν αποτελούμε σταθερά σημεία αναφοράς του και δεν μπορούμε να έχουμε συχνότερη και σταθερή συνεργασία αλλά στην συνέχεια προσήλθε μόνος του όταν ενημερώθηκε πως και η υπόλοιπη οικογένεια του βρισκόταν εκεί.

Έγινε μία αρχική γνωριμία και εξηγήσαμε το πλαίσιο με το οποίο βρισκόμαστε εκεί. Στην συνάντηση που έγινε με την οικογένεια προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε τις δυσκολίες, να δώσουμε χώρο για την έκφραση των συναισθημάτων και να έχει χώρο το κάθε μέλος να εκφράσει το πώς βιώνει την απώλεια του εκείνη την δεδομένη στιγμή. Μας διατέθηκε συγκεκριμένος χώρος στο σχολείο και τελικά η παρέμβαση μας απευθύνθηκε:

- Σε μέρος της οικογένειας του εκλιπόντος δηλαδή την μητέρα και τα άλλα δύο ενήλικα παιδιά.
- Στο σύνολο της οικογένειας και με την παρουσία του μαθητή.
- Στον δάσκαλο του μαθητή και έναν δάσκαλο άλλης ειδικότητας.
- Στο σύνολο του σχολείου δίνοντας το υλικό που η Μέριμνα έχει δημιουργήσει για εκπαιδευτικούς και τα στοιχεία του φορέα για μελλοντική συνεργασία αν κριθεί αναγκαίο από την διεύθυνση του σχολείου.

Προσπαθήσαμε να δώσουμε βοηθητικές κατευθύνσεις για να μπορέσει η οικογένεια να διαχειριστεί την απώλεια της, δώσαμε έμφαση στον τρόπο που τα παιδιά διαχειρίζονται την απώλεια (με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που προαναφέραμε) για να μπορέσει η οικογένεια να υποστηρίξει τον μαθητή και ενισχύσαμε την συνοχή της οικογένειας και μέσα από την διερεύνηση του υποστηρικτικού δικτύου που διαθέτει. Στην γνωριμία με τον μαθητή εντοπίσαμε τις δυνατότητες του και ενισχύσαμε την σχέση με την μητέρα ως δυνατό άτομο για να τον υποστηρίξει.

Στην ατομική συνάντηση με τον δάσκαλο και τον συνάδελφο του, εντοπίσαμε την δυσκολία να διαχειριστούν την απώλεια λόγω και προσωπικών βιωμάτων και πέρα από τις βοηθητικές κατευθύνσεις δόθηκαν τα στοιχεία της Μέριμνας και το υλικό που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς.

Η παρέμβαση μας ολοκληρώθηκε εκεί, τους ενημερώσαμε πως αν χρειαστούν κάτι στο μέλλον μπορούν να επικοινωνήσουν με τον φορέα μας και να επαναλάβουμε μία συνάντηση μας αν το κρίνουν απαραίτητο. Στην συνέχεια παραθέτω αναλυτικότερα συγκεκριμένους παράγοντες που βοηθούν στη διαχείριση της κρίσης μέσα στην οικογένεια. Αναλυτικότερα:

- Σαφής οριοθέτηση των ρόλων μέσα στην οικογένεια.

- Επαφή και επικοινωνία της οικογένειας με το εξωτερικό περιβάλλον και η ενεργοποίηση του υποστηρικτικού δικτύου της.
- Η αντίληψη των δυσκολιών ως «προκλήσεις» και η ενεργός συμμετοχή των μελών στην αντιμετώπιση της.
- Η αξιοποίηση των αποθεμάτων που ήδη διαθέτει η οικογένεια καθώς και η γνώση και αξιοποίηση θετικών πρακτικών (αναγνώριση διαφορετικού ρυθμού και διαφορετικών αναγκών ανά περίπτωση).

Συχνά τα συστήματα (άτομα, οικογένειες) που έχουν επεξεργαστεί την απώλεια εμφανίζουν θετικές αλλαγές στην αντίληψη του εαυτού, των σχέσεων με τους άλλους και στην φιλοσοφία ζωής τους. Ουσιαστικά υποστηρίζουμε το άτομο σε μία μετακίνηση του σε ένα άλλο σημείο προσωπικής και κοινωνικής επανένταξης, δίνοντας χώρο στην απώλεια, αναγνωρίζοντας τη χωρίς να την υποτιμούμε, εκφράζοντας το πόσο μας έχει επηρεάσει. Μιλάμε γι' αυτήν, μοιραζόμαστε σκέψεις, επικοινωνούμε τα συναισθήματα που μας προκαλεί και δίνουμε το δικαίωμα στον εαυτό μας να είμαστε περισσότερο θλιμμένοι και πιο αργοί στους ρυθμούς μας. Συχνά εμφανίζεται η ανάγκη για αναθεώρηση των πεποιθήσεων μας που μετά την απώλεια δεν έχουν πλέον νόημα για μας και πιθανά μας εγκλωβίζουν. Επίσης αποδίδεται νόημα στην απώλεια και τέλος βοηθά ο επαναπροσδιορισμός σε σχέση με τον εαυτό μας. Ποιες είναι οι δικές μας ανάγκες, πως με φροντίζω για να μπορώ να φροντίζω και τους άλλους (τα παιδιά μου), ποιες είναι οι προτεραιότητες μου, οι αξίες μου και τέλος πως σχετίζομαι με τους ανθρώπους γύρω μου;

Κλείνοντας θα θέλαμε να προσθέσουμε πως κάθε άνθρωπος που έχει βιώσει μια απώλεια ή ακόμα και κάποια τραυματική εμπειρία, δε σημαίνει απαραίτητα πως θα δυσκολεύεται σε όλη του τη ζωή. Αν κάποιος καταφέρει να ευτυχήσει παρόλο τις σημαντικές δυσκολίες, σε κάθε περίπτωση αυτό είναι μια ιδιαίτερη επίδοση χωρίς να μειώνει την οδύνη που έχει βιώσει.

Αναφορές

Corr Ch. A. (1995). Children Mourning, Mourning Children. Washington, DC: The Hospice foundation of America.

Benoliel Q.J. (1982) Death Education for the health professionals. Taylor and Fransis

Kubler- Ross E. (2005) On grief and grieving. Finding the meaning of grief through the five stages of loss. New York, Skribner

Nader, K (2008), Understanding and assessing trauma in children and adolescents. New York:

Neimeyer A. R. (2006) Ν' αγαπάς και να χάνεις. Αντιμετωπίζοντας την απώλεια. Μετάφραση, Ειρήνη Παπάζογλου, Εκδόσεις Κριτική.

Papadatou, D (2004). Dying and Death in the Greek Culture –J.D. Morgan & P. Laungani, Death and Bereavement around the World, Death and Bereavement in Europe. (Τόμος 3)

Priferson, H and Jacobs, S (2001) Traumatic grief as a distinct disorder, a rationale consensus criteria, and a preliminary empirical test. Washington DC American Psychological Association

Stephen Fleming & Leslie Ballmer, (1996) Bereavement in adolescence, New York: Springer Publishing Co

Stroebe, M & Schut, H (1996) Models of coping with bereavement: a review, Washington DC: American Psycological Association

Worden, W. (2009), Grief Counseling and grief therapy, New York, Springer Publishing Co, (3rd edition).

Worden, W. (1996), Children and Grief When a parent dies. New York: Guilford Press
www.merimna.org.gr

ΘΕΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ.

Εκπαιδευτικό Σύστημα και Ειδική Αγωγή: Η περίπτωση της Ουρουγουάης

Γιακουμάκης Ν. Γιώργος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, ΠΕ20, MSc, MEd
giakoumakisgi@gmail.com

Κακούλη Γ. Καθολική
Φιλόλογος, MSc, Υπουργείο Παιδείας
Kiki_kak89@hotmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι αναδείξουμε ορισμένες πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος της Ουρουγουάης. Αφετηρία της σκέψης αποτελεί η διαπίστωση ότι, παρά τα διαρκή οικονομικά και πολιτικά προβλήματα, αλλά και τον πολυεθνικό της χαρακτήρα, το ποσοστό του αλφαβητισμού στην Ουρουγουάη είναι ένα από τα υψηλότερα παγκοσμίως και φθάνει το 99% για τους νέους από 15 έως 24 ετών. Δεδομένου της απουσίας μελετών για το εν λόγω θέμα, θεωρούμε σημαντικό, το στόχο της εργασίας, να γνωρίσουμε το εκπαιδευτικό σύστημα και την ειδική αγωγή μιας χώρας που είναι άγνωστη σε ένα μεγάλο μέρος του Ελληνικού πληθυσμού. Η εργασίας μας αφορά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση από επιλεγμένες δημοσιευμένες πηγές σχετικές με το θέμα, καθώς και σχετικών νομοθετημάτων. Συγκεκριμένα, εξετάζουμε συνοπτικά την ιστορική εξέλιξη της εκπαίδευσης, τους φορείς, τα επίπεδα εκπαίδευσης και το πλαίσιο της ειδική αγωγής στην Ουρουγουάη.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικό σύστημα, Ειδική Αγωγή, Ουρουγουάη

Εισαγωγή

Σε κάθε χώρα το εκπαιδευτικό σύστημα παίζει ένα πολύ σημαντικό ρόλο στη ζωή των παιδιών, των νέων και των ενηλίκων εν γένει. Ο σχεδιασμός ενός εκπαιδευτικού συστήματος είναι καθοριστικός παράγοντας στην διάρθρωση των σύγχρονων κοινωνιών που ενσωματώνουν πληθυσμούς με διαφορετικό πολιτισμικό και κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο. Η Ουρουγουάη είναι ένα πολυπολιτισμικό κράτος με μακρά παράδοση στην κοινωνικής ένταξη. Ο δημόσιος χαρακτήρας της παιδείας στην Ουρουγουάη ενισχύει την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση όλων των παιδιών. Η διευρυμένη πρόσβαση του πληθυσμού στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η υποχρεωτική εκπαίδευση για παιδιά έως 14 ετών και οι σημαντικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες των τελευταίων ετών συνέβαλαν στο μεγάλο ποσοστό αλφαβητισμού των ενηλίκων, το οποίο είναι από τα υψηλότερα στη Λατινική Αμερική. Σύμφωνα με την UNESCO (2011) το ποσοστό αλφαβητισμού στην Ουρουγουάη είναι 98,3% για πληθυσμό από 15 ετών και άνω, ενώ φθάνει το 99% για τους νέους από 15 έως 24 ετών. Στην παρούσα εισήγηση θα προσπαθήσουμε να αποδώσουμε συνοπτικά τα κυριότερα σημεία της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος της Ουρουγουάης. Συγκεκριμένα, στη πρώτη ενότητα περιγράφεται το κοινωνικό-οικονομικό-πολιτικό πλαίσιο στην Ουρουγουάη και τα βασικότερα δημογραφικά στοιχεία Στη δεύτερη ενότητα γίνεται μια συνοπτική παρουσίαση των σημαντικότερων στιγμών της εξέλιξης της εκπαίδευσης και των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. Στην τρίτη ενότητα παρατίθενται οι φορείς και παρουσιάζονται αναλυτικά τα επίπεδα εκπαίδευσης.. Τέλος, στην πέμπτη ενότητα γίνεται ειδική μνεία για τον χώρο της ειδικής αγωγής.

Κοινωνικό-πολιτισμικό-πολιτικό πλαίσιο

Η Ουρουγουάη είναι η μικρότερη χώρα της Λατινικής Αμερικής, με έκταση μόλις 176.000 km2 και πληθυσμό 3.368.595 κατοίκους (Instituto Nacional de Estadistica, 2011). Βρίσκεται ανάμεσα σε δύο μεγάλες χώρες, την Αργεντινή και τη Βραζιλία, ενώ είναι χωρισμένη σε 19 διαμερίσματα. Είναι μια πολυεθνική κοινωνία, που απαρτίζεται από πολίτες από πολλές διαφορετικές εθνότητες. Η γλώσσα στην Ουρουγουάη είναι τα ισπανικά, με μερικά πρόσθετα χαρακτηριστικά στη γραμματική. Η πρωτεύουσα είναι το Μοντεβίδεο, η οποία είναι η μόνη μεγάλη πόλη με 1.5 εκατομμύριο κατοίκους, συγκεντρώνοντας σχεδόν το μισό από τον πληθυσμό της χώρας. Αποτελεί βιομηχανικό και εμπορικό κέντρο και διαθέτει το σημαντικότερο λιμάνι της Ουρουγουάης. Το πολίτευμα είναι η Προεδρική Δημοκρατία, όπου ο Πρόεδρος είναι τόσο αρχηγός του κράτους, όσο και της κυβέρνησης (Stüwe & Rinke, 2008). Από το χωρισμό μεταξύ της εκκλησίας και κράτους, το 1916, επικρατεί ανεξιθρησκία. Ωστόσο, οι περισσότεροι κάτοικοι ασπάζονται τον Καθολικισμό, ενώ υφίστανται μικρότερες κοινότητες Προτεσταντών, Εβραίων και Αρμενίων καθώς και μια μεγάλη ομάδα που δεν ασπάζεται καμία θρησκεία (Instituto Nacional de Estadistica, 2011).

Ιστορική εξέλιξη της εκπαίδευσης

Η Ουρουγουάη έχει μια μακρά εκπαιδευτική ιστορία, αρχίζοντας με την μεταρρύθμιση του José Pedro Varela, το 1875, η οποία και βασίστηκε σε δημοκρατικές αρχές. Τότε άρχισε να αναπτύσσεται και η επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το 1895 ιδρύθηκε η Παιδαγωγική Ακαδημία, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να αποκτήσουν πτυχίο (Masena & Salaverría, 2003).

Η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση αρχικά ήταν συνδεδεμένη με το πανεπιστήμιο, πράγμα που σήμαινε ότι αντιστοιχούσε σε προετοιμασία για τις ανώτερες σπουδές. Μετά την αποκατάσταση της δημοκρατίας το 1985, για πρώτη φορά, μαθητές από χαμηλές κοινωνικές τάξεις εισέρχονται μαζικά στην εκπαίδευση (Masena & Salaverría, 2003). Ριζικές αλλαγές πραγματοποιήθηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ουρουγουάης με τη μεταρρύθμιση του 1995. Κύρια και πιο επιτυχημένη αλλαγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτέλεσε η δημιουργία και λειτουργία του ολοήμερου σχολείου (Bogliaccini, 2006). Η μεταρρύθμιση ανέπτυξε ένα σύστημα κειμένων για όλους τους μαθητές, μαθήματα κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς των σχολείων, τους υλικούς πόρους και την τεχνική υποστήριξη για τα σχολεία. Ονομάστηκε «Todos los Niños pueden aprender» που σημαίνει «όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν» (Bogliaccini, 2006).

Με το Πρώτο Εθνικό Σχέδιο για την ισότητα των ευκαιριών και των δικαιωμάτων (2007-2011) (Primer Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades y Derechos) προωθείται η ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου στην εκπαίδευση, με στόχο την αντιμετώπιση των ανισοτήτων και των έμφυλων διακρίσεων (Instituto Nacional de las Mujeres, 2007). Στις 13 Οκτωβρίου του 2009, το σχέδιο “Ceibal” της Ουρουγουάης (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea) ολοκλήρωσε με επιτυχία τον στόχο του, ο οποίος ήταν η παροχή προσωπικού φορητού υπολογιστή, σε κάθε μαθητή και εκπαιδευτικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Martino, 2009). Η Ουρουγουάη πλέον καθίσταται η πρώτη χώρα στον κόσμο, στη οποία εφαρμόζεται το σχέδιο «One Laptop Per Child», του ομώνυμου οργανισμού του Nicholas Negroponte.

Το Εκπαιδευτικό σύστημα της Ουρουγουάης

Φορείς της εκπαίδευσης

Τρεις ανεξάρτητοι φορείς με σαφώς διαφοροποιημένες αρμοδιότητες ελέγχουν την εκπαίδευση στην Ουρουγουάη: το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, το Πανεπιστήμιο της Δημοκρατίας της Ουρουγουάης και η Εθνική Διοίκηση της Δημόσιας Εκπαίδευσης. Οι δραστηριότητες των τριών αυτών οργάνων αλληλοσυμπληρώνονται μέσω του

Συντονιστικού Οργάνου της Εκπαίδευσης που απαρτίζεται με νόμο από τους τρεις προαναφερθέντες φορείς και τους εκπροσώπους της Ιδιωτικής εκπαίδευσης. Η Εθνική Διοίκηση της Δημόσιας Εκπαίδευσης (Administración Nacional de Educación Pública—ANEP) ιδρύθηκε στις αρχές του 1985. Ανώτερο σώμα του είναι το Κεντρικό Διοικητικό Συμβούλιο (Consejo Directivo Central - CODICEN), τα μέλη του οποίου είναι ο Διευθυντής της Δημόσιας Εκπαίδευσης, που προεδρεύει του Συμβουλίου, ο Αντιπρόεδρος και τρεις Σύμβουλοι. Οι βασικοί στόχοι της ANEP είναι 1) να καταρτίσει την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας, 2) να παρέχει εντελώς δωρεάν και υποχρεωτική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τεχνική εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών και 3) να εποπτεύει όλα τα ιδιωτικά σχολεία (Masena & Salaverría, 2003).

Η ANEP έχει την υποστήριξη τριών αυτόνομων αποκεντρωμένων συμβουλίων. Το Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Consejo de Educación primaria-CEP) είναι υπεύθυνο για την προσχολική και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Consejo de educación secundaria-CES) είναι υπεύθυνο για την υποχρεωτική και βασική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το συμβούλιο για την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (Consejo de Educación Técnico Profesional-CETP) επιβλέπει την δευτεροβάθμια τεχνολογική εκπαίδευση, την βασική επαγγελματική εκπαίδευση και την ανώτερη επαγγελματική εκπαίδευση, η οποία προετοιμάζει τους νέους όχι μόνο να συνεχίσουν σε ανώτερες σπουδές, αλλά και να εισέλθουν στο εργατικό δυναμικό (Masena & Salaverría, 2003).

Το Τμήμα Κατάρτισης των Δασκάλων είναι υπεύθυνο για τα ιδρύματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών που προετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς για την προσχολική και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, είναι υπεύθυνο για το Ινστιτούτο της πόλης του Μοντεβίδεο, που συστάθηκε το 1949. Οι Τεχνικές Συνελεύσεις Εκπαιδευτικών (Asambleas Técnico Docentes- ATD) που έχουν συσταθεί με νόμο το 1985, μία για κάθε κλάδο της εκπαίδευσης, έχουν συμβουλευτικό ρόλο σε σχέση με την πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και επαγγελματική τεχνική εκπαίδευση και Κατάρτιση των Δασκάλων (Masena & Salaverría, 2003).

Οι Εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται σε ινστιτούτα με ένα σύστημα που ανέπτυξε η ANEP, στα πλαίσια του «Área de Formación y Perfeccionamiento Docente» (Χώρου Εκπαίδευσης και Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών) του CODICEN. Τα Ινστιτούτα αυτά είναι τα εξής: Institutos Normales, Instituto Magisterial Superior, Instituto de Profesores "Artigas», Nacional de Enseñanza Técnica, Centros de Formación Docente del Interior. Επίσης, το 1996 δημιουργήθηκε το Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης (Centro de Capacitación Perfeccionamiento Docente) για την υποστήριξη του βασικού κύκλου «Pilot» της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και το νεοσύστατο Περιφερειακό Κέντρο Εκπαίδευσης Καθηγητών (CERPs), με σκοπό την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για αυτό το νέο πρόγραμμα σπουδών (Marrero, 2004).

Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η δημόσια εκπαίδευση στην Ουρουγουάη είναι δωρεάν και είναι υποχρεωτική για τα παιδιά ηλικίας 4 έως 14 ετών. Όλα τα παιδιά της Ουρουγουάης απαιτείται από το νόμο να πηγαίνουν σχολείο στην ηλικία των έξι. Τα εκπαιδευτικό σύστημα της Ουρουγουάης είναι οργανωμένο σε επίπεδα (Fanny del Rio, 2008): α.) Προσχολική Αγωγής και Εκπαίδευση, β.) Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, γ.) Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: βασικού κύκλου και δεύτερου Κύκλου και δ.) Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η προσχολική εκπαίδευση είναι για παιδιά ηλικίας τριών έως πέντε ετών και από τον Ιανουάριο του 2009 είναι υποχρεωτική για τα παιδιά ηλικίας 4 ετών. Η εκπαίδευση περιλαμβάνει τους ακόλουθους θεματικούς τομείς: γλώσσα, μαθηματικά, καλλιτεχνικά, κοινωνικά, η φύση και το σώμα (UNESCO, 2010). Η επόμενη βαθμίδα είναι η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην οποία μεταβαίνουν οι μαθητές ηλικίας 6 ετών για έξι χρόνια, έως την ηλικία των 12. Στους μαθητές αφού ολοκληρώσουν τη υποχρεωτική εκπαίδευση τους

απονέμεται το πιστοποιητικό « Certificado de Suficiencia Escolar Para Continuar Estudios» το οποίο πιστοποιεί την προετοιμασία τους για τη είσοδο τους στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση μεταβαίνουν τα παιδιά ηλικίας 12 ετών που έχουν τελειώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Όλοι οι μαθητές από ηλικίας 12 έως 15 τελειώνουν τον βασικό κύκλο, στον οποίο διδάσκονται μαθήματα γενικής παιδείας (UNESCO, 2010). Στην ηλικία των 15 ετών, οι μαθητές έχουν τρεις επιλογές. Η πρώτη είναι να επιλέξουν το “Circlo Diversificado”, ένα πρόγραμμα που οδηγεί σε “Bachillerato Diversificado de Secundaria” (ισότιμα με πτυχίο γυμνασίου) και περιλαμβάνει μεταξύ και άλλων, μαθήματα ανθρωπιστικών σπουδών, της επιστήμης, της νομικής, των επιχειρήσεων, της ιατρικής. Μια δεύτερη εναλλακτική λύση είναι το “Bachillerato Tecnico/Diversificado” το οποίο προετοιμάζει τους μαθητές για την επαγγελματική σταδιοδρομία τους σε τεχνικούς τομείς, ενώ στο πρόγραμμα περιλαμβάνονται και μαθήματα για τις ανθρωπιστικές επιστήμες. Το “Bachillerato” και στους δύο τομείς του κύκλου “Ciclo Diversificado” και “Technico Diversificado” απαιτεί επιπλέον τρία χρόνια σπουδών (Fanny del Rio, 2008). Η τρίτη επιλογή για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας είναι το Τεχνικό Λύκειο (Bachillerato Tecnico) το οποίο δίνει βάρος στις τεχνικές δεξιότητες και απαιτεί επιπλέον τέσσερα έτη σπουδών.

Το πρόγραμμα σπουδών είναι χωρισμένο σε τέσσερις τομείς (Masena & Salaverría, 2003). Οι τομείς αυτοί είναι:

1. Οργανική περιοχή, που καλύπτει τα μαθήματα: Μαθηματικά, Ισπανικά, Γλώσσα / Λογοτεχνία, Αγγλικά και Πληροφορική.
2. Κοινωνικές Επιστήμες, με θέματα: Κατανοώντας τον σύγχρονου κόσμο κατά το πρώτο έτος, κατανοώντας την Αμερικής και η Ιστορία της Σύγχρονης Ουρουγουάης κατά το δεύτερο έτος, η Γεωγραφία των χωρών της «Mercosur» (Αργεντινή, Βραζιλία, Παραγουάη, Ουρουγουάη και Βενεζουέλα) και θέματα Κατάρτισης Δικαιωμάτων του Πολίτη κατά το τρίτο έτος.
3. Φυσικές Επιστήμες, με θέματα: Κατανοώντας την φύση κατά το πρώτο έτος, κατανοώντας τον άνθρωπο κατά το δεύτερο έτος και Βιολογία, Φυσική και Χημεία κατά το τρίτο έτος.
4. Έκφραση, με θέματα: Ήχος και Μουσική Εκπαίδευση, Φυσική Αγωγή.

Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Η διδασκαλία στα πανεπιστήμια της Ουρουγουάης γίνεται στα ισπανικά. Το ακαδημαϊκό έτος ξεκινάει το Μάρτιο και διαρκεί έως το Δεκέμβριο, με θερινές διακοπές τον Ιανουάριο και τον Φεβρουάριο. Υπάρχουν έξι πανεπιστημιακά ιδρύματα στην Ουρουγουάη: α.) Το Πανεπιστήμιο της Δημοκρατίας (Universidad de la Republica) το οποίο είναι το μοναδικό κρατικό ίδρυμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο οποίο η φοίτηση είναι ελεύθερη για τους πολίτες της Ουρουγουάης, β.) το Πανεπιστήμιο του Μοντεβιδέο (Universidad De Montevideo), γ.) το Καθολικό Πανεπιστήμιο της Ουρουγουάης (Universidad Catolica del Uruguay Damaso A. Larangaga), δ.) το Πανεπιστήμιο ORT (Universidad ORT Uruguay), ε.) το Πανεπιστήμιο “Autónomo del Sur” και ζ.) το ''Universidad de la Empresa''. Υπάρχουν, επίσης, τεχνικά ιδρύματα που απονέμουν μεταδευτεροβάθμιους τίτλους σε επιλεγμένους τομείς. Τα προγράμματα σπουδών οργανώνεται σε διάφορα επίπεδα τα οποία έχουν και τα αντίστοιχα πτυχία (Fanny del Rio, 2008):

1. Το "Intermediate Diploma" παρόμοιο με το πτυχίο πανεπιστημίου στις ΗΠΑ, το οποίο απονέμεται μετά από δύο έως τέσσερα χρόνια σπουδών, σε τομείς όπως οι επιχειρήσεις, τα επαγγέλματα υγείας και την δημόσια διοίκηση.
2. Το "Licenciatura" θεωρείται ανώτερο πτυχίο και απονέμεται μετά από σπουδές τουλάχιστον τεσσάρων ετών. Ένας φοιτητής μπορεί με αυτό το πτυχίο να συνεχίσει τις

σπουδές του στον τομέα της ιατρικής, του δικαίου, της οδοντιατρικής, της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας και της αρχιτεκτονικής.
3. Ένας φοιτητής στην Ουρουγουάη μπορεί να συνεχίσει τις σπουδές του σε μεταπτυχιακό επίπεδο, η λήψη του οποίου απαιτεί δύο χρόνια σπουδών, πέρα από το πτυχίο. Μια άλλη επιλογή είναι το "especialzacione" ή ενός έτους ειδίκευσης, το επίπεδο του οποίου είναι μεταξύ του Μεταπτυχιακού και του πτυχίου "Licenciatura".
4. Το υψηλότερο επίπεδο σπουδών είναι το διδακτορικό (doctorado). Μια έρευνα που απαιτεί τουλάχιστον τρία έτη σπουδών πέρα από το Μεταπτυχιακό.

Η Ειδική αγωγή στην Ουρουγουάη

Ιστορική εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής

Η ειδική αγωγή έχει μακρά ιστορία στην Ουρουγουάη. Είναι μια από τις πρώτες χώρες της λατινικής Αμερικής που οργάνωσε ειδικά σχολεία και συστηματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Μετά την δημιουργία του 'Εθνικού Συμβουλίου για τις Αναπηρίες' που υπάγεται στο 'Υπουργείο Υγείας', το 1967, αναπτύχθηκαν μηχανισμοί καταγραφής και αναγνώρισης των ατόμων με νοητική υστέρηση. Η εκτελεστική εξουσία είχε μεταβιβάσει στο συμβούλιο την αρμοδιότητα για την οργάνωση της εκπαίδευσης, της αποκατάστασης και την πλήρη υποστήριξη των ατόμων με αναπηρία. Επίσης τα άτομα με αναπηρία μπορούσαν να λάβουν ειδικά επιδόματα (Mazurek & Winzer, 1994).

Η ειδική αγωγή στην Ουρουγουάη άρχισε το 1910 με το πρώτο ειδικό ινστιτούτο για κουφούς και με δυσκολία στην ομιλία. Αργότερα άλλα ινστιτούτα δημιουργήθηκαν προσφέροντας βοήθεια σε τυφλούς και σε μαθητές με σωματικές αναπηρίες. Το 1927, ειδικές τάξεις σε σχολεία πρόσφεραν εκπαίδευση σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Το 1930, ιδρύθηκε το πρώτο σχολείο ειδικής αγωγής για παιδιά με νοητική υστέρηση. Το 1934, ένα νέο σχολείο προσέφερε υπηρεσίες σε συναισθηματικά διαταραγμένα παιδιά. Η φιλοσοφία και η διδακτέα ύλη είχαν επηρεαστεί από το Γαλλικό, Γερμανικό και Ιταλικό σύστημα (Mazurek & Winzer, 1994).

Η εξειδικευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει μακρά ιστορία. Ήδη από το 1932 δημιουργήθηκε ένα κολέγιο για να προετοιμάσει εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς στην εκπαίδευση των τυφλών, των ατόμων με προβλήματα ομιλίας και νοητικής υστέρησης. Το 1960 έγιναν μεγάλες αλλαγές κάτω από την επιρροή των Ηνωμένων Πολιτειών. Το1961 ιδρύθηκε στο πλαίσιο του «Δημοτικού Συμβουλίου της Εκπαίδευσης» το «Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής» και ταυτόχρονα ένας κλάδος για τους εκπαιδευτικούς ξεκίνησε στο «Instituto Magisterial» (Παιδαγωγική Ακαδημία). Οι εκπαιδευτικοί λάμβαναν την θεωρητική τους εκπαίδευση στην ακαδημία και πραγματοποιούσαν την πρακτική τους άσκηση στο σχολείο (Mazurek & Winzer, 1994). Λόγω της άριστης εκπαίδευσης, η Παιδαγωγική Ακαδημία της Ουρουγουάης επιλέχθηκε από τον "OAS" (Organization of American States) ως το κέντρο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής της Λατινικής Αμερικής, από το 1981 έως το 1987. Το 2009, στα πλαίσια του σχεδίου "Ceibal", τα ειδικά εκπαιδευτικά ιδρύματα αναμορφώθηκαν και σχεδιάστηκαν για να καλύψουν τις ανάγκες των ατόμων με σωματικές αναπηρίες και ψυχικές διαταραχές (Martino, 2009).

Το πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής

Η Ειδική αγωγή στην Ουρουγουάη είναι ευέλικτη από την άποψη των προγραμμάτων σπουδών με έμφαση στις ατομικές ανάγκες. Είναι σχετικά ελεύθερη στην κατηγοριοποίηση, κυρίως με βάση τη βιολογική ηλικία και αποσκοπεί να έχει άμεση σχέση με το κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών. Στο άρθρο 40 του νόμου Protección integral de personas con discapacidad (2010), αναφέρεται η αναγνώριση της διαφορετικότητας στην εκπαίδευση, η εξίσωση των ευκαιριών για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, από την προσχολική αγωγή, έτσι ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της εκπαίδευσης για όλους, επιτρέποντας την πλήρη ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην κοινότητα. Επίσης, στο άρθρο 42 του ίδιου νόμου γίνεται αναφορά για τα μεταδευτεροβάθμια

εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα οποία θα πρέπει να είναι κατασκευασμένα έτσι ώστε να μπορούν να φιλοξενήσουν άτομα με ειδικές ανάγκες, καθώς επίσης να προσφέρουν τα τεχνολογικά εργαλεία που απαιτούνται για κάθε άτομο με αναπηρία για να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους

Η ειδική εκπαίδευση παρέχεται σε ειδικά σχολεία και σε ειδικές τάξεις που βρίσκονται μέσα στα σχολεία. Υπάρχουν σχολεία για παιδιά με σωματικές αναπηρίες και σχολεία για παιδιά με ψυχικές διαταραχές. Τα ειδικά σχολεία είναι οργανωμένα σε τρία επίπεδα: Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Προεπαγγελματικής εκπαίδευσης. Για τους μαθητές με ήπιες αναπηρίες η εκπαίδευση πραγματοποιείται σε ειδικές τάξεις μέσα στα σχολεία. Η παραπομπή ενός παιδιού σε ειδικά σχολεία γίνεται αφού μεταφερθούν αρχικά για ιατρικές και εκπαιδευτικές εξετάσεις από την «Υπηρεσία Διάγνωσης». Εκεί περνάνε μια σειρά δοκιμασιών σε μια προσπάθεια να καθοριστεί ποια στοιχεία της πνευματικής τους λειτουργίας έχουν επηρεαστεί. Οι δοκιμασίες δίνουν μια εκτίμηση για την πνευματική τους λειτουργία και τις γνωστικές τους ικανότητες. Η διεπιστημονική ομάδα, επίσης, παίρνει συνεντεύξεις από τα παιδιά και τις οικογένειες τους για να διερευνήσει το ιστορικό τους. Τέλος, υπάρχουν υπηρεσίες για τον έλεγχο του κινδύνου που διατρέχουν οι μαθητές για να εμφανίσουν αναπτυξιακές καθυστερήσεις και για τον προσανατολισμό των γονέων, των οποίων τα παιδιά έχουν παραπεμφθεί από τις υπηρεσίες.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία προσπαθήσαμε να αποτυπώσουμε συνοπτικά, τις κυριότερες διαστάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και ορισμένες πτυχές της ειδικής αγωγής στην Ουρουγουάη. Μιας μικρής λατινικής χώρας, που όμως έχει σφυρηλατήσει μια ισχυρή εθνική ταυτότητα, μια κοινή γλώσσα, δημοκρατικές αξίες και μία ισχυρή κοινωνική συνοχή. Κατέχει έναν από τους πιο μορφωμένους και με κοινωνική συνείδηση πολιτισμούς της Λατινικής Αμερικής, εστιάζοντας στην Ανθρώπινη Ανάπτυξη, στην ισότητα των δικαιωμάτων και στο σεβασμό της διαφορετικότητας. Παρά τις όποιες οικονομικές και πολιτικές αντιξοότητες των περασμένων ετών, κατάφερε να γίνει ένα αναγνωρισμένο κέντρο μάθησης και πολιτισμού. Η Ουρουγουάη, με μακρά ιστορία στην ειδική αγωγή, δίνει μεγάλη σημασία, προστατεύοντας και ενισχύοντας την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Από την επανάσταση στο εκπαιδευτικό σύστημα, με τη μεταρρύθμιση που πραγματοποιήθηκε το 1995 (Bogliaccini, 2006), μέχρι το σχέδιο "Ceibal", το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ουρουγουάη υφίσταται μια συνεχή αναβάθμιση, δίνοντας ολοένα και αυξανόμενη βαρύτητα στην ισότητα των ευκαιριών και των δικαιωμάτων. Κλείνοντας την εισήγηση, το ερώτημα που θέτουμε είναι «πως ένα μικρό κράτος με διαρκή οικονομικά προβλήματα κατάφερε να έχει ένα από τα υψηλοτέρα ποσοστά αλφαβητισμού παγκοσμίως»; Θεωρούμε ότι η παρούσα εργασία μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω και σε βάθος μελέτη λιγότερο προβεβλημένων εκπαιδευτικών συστημάτων. Πιστεύουμε ότι η ανάδειξη τους θα συμβάλει θετικά σε κάθε μορφή εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, παρακινώντας τους ιθύνοντες να λαμβάνουν υπόψη κάθε φορά, πέρα από τα εκάστοτε εθνικά εκπαιδευτικά δεδομένα και των διεθνώς αναγνωρισμένων εκπαιδευτικών συστημάτων, παραδείγματα λιγότερο γνωστών εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως την περίπτωση της Ουρουγουάης.

Αναφορές

ANEP-MesyFod & UTU-BID (2001). *Aportes al análisis de los Bachilleratos en la Educación Secundaria*. Administración Nacional de Educación Pública: Montevideo.

Artiles, JA. & Hallahan, DP. (1995). *Special education in Latin America: experiences and issues*. West port Connecticut: London.

Bogliaccini, JA. (2006). *Primary Education: Changing Mainstay of Uruguay Serie Documentos de Trabajo del IPES.* In Colección Monitor Social Nº8. Universidad Católica del Uruguay.

Fanny del Rio (2008). Online guide to educational systems around the world – Uruguay. Retrieved March 12, 2015, from http://www.nafsa.org/_/File/_/ges/Uruguay.pdf.

Instituto National de Estaditica (2011). *Anuario Estadistico 2011*. Retrieved February 18, 2015, from www.ine.gub.uy/biblioteca/anuario2011/anuario2011.pdf.

Instituto Nacional de las Mujeres (2007). *Primer Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades y Derechos. Políticas públicas hacia las mujeres 2007 – 2011*. Ministerio de Desarrollo Social: Uruguay.
Marrero, A. (2006). Formación docente y educación preuniversitaria en Uruguay: la crisis de un modelo. Retrieved February 16, 2015. from *www.uruguaypiensa.org.uy/*
Martino, J. (2009). *In partial fulfilment of requirements for the degree of Master of Arts*. Heritage Branch: Ottawa.
Masena, AV. & Salaverría, JM. (2003). *The Uruguayan Educational Reform* : *dogma or a possible road forward*? International Bureau of Education: Geneva.
Protección integral de personas con discapacidad. Ley Nº 18651. (2010*).*
Mazurek, K., Winzer, MA. (1994). *Comparative studies in special education*. Gallaudet University Press: Washington DC.
Stüwe K., Rinke S. (2008). *Die politischen Systeme in Nord- und Lateinamerika. Eine Einführung.* VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
UNESCO (2010). *World Data on Education, 2010/11* (7th ed.). Retrieved 26/1/2015, from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Uruguay.pdf
UNESCO (2011). *Global Education Digest 2011*. Retrieved 30/1/2015, from http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/global_education_digest_2011_en.pdf.

Η αναγκαιότητα εισαγωγής καινοτομιών στην ελληνική εκπαίδευση

Θεοδωρόπουλος Νικόλαος
Υπ. Διδ. Πανεπιστημίου Πατρών, Εκπαιδευτικός ΠΕ70
nicktheo29@gmail.com

Κακαβάς Κωνσταντίνος
Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπ/σης, ΠΕ70, Med
kos-kakavas@hotmail.com

Κακαβάς Παναγιώτης
Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπ/σης, ΠΕ70, Med
panosteacher@yahoo.com

Σαββοπούλου Μαρία
Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπ/σης, ΠΕ16
msavvop@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αφορά στην αναγκαιότητα της εισαγωγής καινοτόμων δράσεων και πρακτικών στην ελληνική εκπαίδευση. Η καινοτομία σχετίζεται με τη δημιουργία ενός σύγχρονου σχολείου που θέτει τις βάσεις της ανάληψης πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αναβαθμίζουν τον ρόλο και το έργο τους προς όφελος των μαθητών και της κοινωνίας. Περιγράφεται το πλαίσιο της εφαρμογής καινοτομιών στη σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στους άξονες που αυτή εξελίσσεται και υλοποιείται. Σκιαγραφείται η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ανάληψη καινοτομιών και στην αποδοχή της αποτελεσματικότητάς τους, ενώ ταυτόχρονα αξιολογείται και η δομή της δημόσιας διοίκησης ως παράγοντας που επηρεάζει τον σχεδιασμό και την ανάληψη καινοτομιών. Τέλος, προσεγγίζεται η σχέση των φορέων που συνδέονται με τον χώρο της εκπαίδευσης ως αλληλοσυνδεόμενα μέρη της εφαρμογής της καινοτομίας στο πλαίσιο μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής.

Λέξεις κλειδιά: καινοτομία, καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα, καλές πρακτικές στην εκπαίδευση

Εισαγωγή

Σκοπός των καινοτομιών είναι να βοηθήσουν το σχολείο να πετύχει τους στόχους του και να αντικαταστήσει τα παρωχημένα προγράμματα και πρακτικές με νέα, πιο αποτελεσματικά, αλλάζοντας πρωταρχικά τις μεθόδους και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Leach, 1994).

Έτσι, η αλλαγή αφορά διαρθρωτικές τομές στον οργανωτικό τομέα, στον τρόπο μάθησης και στην επίδοση των μαθητών στο Curriculum, στο διδακτικό υλικό, στις σχέσεις των εμπλεκομένων με την εκπαιδευτική διαδικασία, στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών και γενικότερα στις αξίες του κάθε σχολείου (Morrison, 1998).

Επιπλέον, η καινοτομία σκοπεύει στη βελτίωση όψεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας τόσο στο αναλυτικό πρόγραμμα όσο και στη διοίκηση και οργάνωση του σχολείου. Άλλοτε επιβάλλεται από το αντίστοιχο Υπουργείο Παιδείας και άλλοτε συστήνεται προαιρετικά από τους αρμόδιους φορείς, τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές. Έτσι, από τη μια πλευρά, υπάρχουν οι υποχρεωτικές καινοτομίες οι οποίες επιβάλλονται από την κεντρική διοίκηση σε όλες τις σχολικές μονάδες και επιδιώκουν το ίδιο αποτέλεσμα. Οι καινοτομίες αυτές συνοδεύονται από οδηγίες, πρακτικές εφαρμογές, σεμινάρια, βιβλία και έντυπο ενημερωτικό υλικό για τη βαθύτερη κατανόηση τους, με σκοπό να υιοθετηθούν και να εφαρμοστούν πιστά, μέσα στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος, από όλο το διδακτικό προσωπικό (Καβούρη, 1999).

Από την άλλη πλευρά, οι προαιρετικές καινοτομίες υιοθετούνται μόνο από μια μερίδα εκπαιδευτικών και διευθυντών που τολμούν να ενημερωθούν, να συμβουλευτούν, να πειραματιστούν και να εφαρμόσουν κάποιες αλλαγές με δική τους πρωτοβουλία. Η δεύτερη περίπτωση απαντάται στη διεθνή βιβλιογραφία ως «καινοτομία με επίκεντρο το σχολείο» και θεωρήθηκε ως η αποτελεσματικότερη μορφή καινοτομίας, δεδομένου ότι είναι ευέλικτη, σχετίζεται με τις ανάγκες του σχολείου, ευνοεί τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων και εμπλέκει όλους τους ενδιαφερόμενους του σχολείου (Hargreaves, 1982).

Βέβαια, οι καινοτομίες (υποχρεωτικές και προαιρετικές) είναι ανάγκη να συνδέονται με τους στόχους και τις επιδιώξεις της εκπαίδευσης. Η εναρμόνιση των αποφάσεων σε θέματα της εκπαίδευσης με τους στόχους και τα προγράμματα εκπαίδευσης εξασφαλίζουν σε αυτή τον ποιοτικό της χαρακτήρα. Επομένως, οι καινοτόμες λύσεις έχουν ως βασικό στόχο την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Από τα παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι καινοτόμες δράσεις θα πρέπει να αποσκοπούν στη διεύρυνση του επιστημονικού, κοινωνικού και πολιτιστικού ρόλου της εκπαιδευτικής μονάδας, στη δημιουργία ενός σχολείου που μαθαίνει και στη μεγιστοποίηση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος μέσα από τη σύνδεση της εκπαίδευσης με τις σύγχρονες απαιτήσεις της προετοιμασίας των μαθητών για την «κοινωνία της γνώσης» και της «διά βίου εκπαίδευσης».

Η σημασία της καινοτομίας σήμερα

Στις μέρες μας, οι αλλαγές είναι αναγκαίες για ένα σύγχρονο προσανατολισμό στην εκπαίδευση, καθώς ο κόσμος αλλάζει με ραγδαίους ρυθμούς και η εκπαίδευση δεν μπορεί να παρακολουθεί τις κοινωνικές εξελίξεις. Επομένως, οφείλει να επανατοποθετήσει τα δεδομένα και να αναπτύξει καινοτομίες που θα ανταποκρίνονται στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία.

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή καινοτομιών θεωρείται πλέον προϋπόθεση για την προσαρμογή του σχολείου στις σημαντικές αλλαγές που χαρακτηρίζουν το σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον. Όπως υποστηρίζει ο Castells (Hargreaves, 2003*), «το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του τρόπου ανάπτυξης που βασίζεται στην πληροφορία είναι η δράση της γνώσης πάνω στην ίδια τη γνώση ως κύρια πηγή παραγωγικότητας...».*

Όπως αναφέρεται και από τον ΟΟΣΑ (OECD, 2001), *«προχωρούμε προς μια 'οικονομία της μάθησης' στην οποία η επιτυχία των ατόμων, των οργανισμών, των περιφερειών και των χωρών αντανακλά περισσότερο από οτιδήποτε άλλο την ικανότητα τους να μαθαίνουν».*

Στην εισήγηση της συνάντησης των Υπουργών του ΟΟΣΑ (2000) με θέμα τη φύση των νέων εργαλείων στην εκπαιδευτική πολιτική επισημαίνεται ότι*«τα σχολεία είναι δημιουργήματα της βιομηχανικής κοινωνίας και θα χρειαστεί να αλλάξουν. Οι επιτυχημένες οικονομίες θα βασίζονται σε τρεις θεμέλιους λίθους, την ικανότητα να είναι δημιουργικές, να μετασχηματίζουν μια δημιουργική ιδέα σε καινοτομία και να την προωθούν στην αγορά αποτελεσματικά... στις οικονομίες της γνώσης, οι άνθρωποι εμπλέκονται στη διά βίου εκπαίδευση, καθώς η γνώση και οι δεξιότητές τους θα πρέπει συνεχώς να ανανεώνονται. Οι άνθρωποι θα πρέπει να καταστούν ικανοί να αξιοποιούν τις δημιουργικές ή καινοτομικές ικανότητές τους μέσα σε ασταθή περιβάλλοντα, όπου η γνώση αλλάζει και ανανεώνεται με γοργούς ρυθμούς. Πρέπει να μάθουν να μαθαίνουν με πιο αυτόνομους τρόπους...».*

Από τα παραπάνω προκύπτει, ότι η οικονομία των σύγχρονων κοινωνιών βασίζεται στη γνώση, αλλά κυρίως στην ικανότητα του ανθρώπου να επεκτείνει, να πλουτίζει και να βελτιώνει διαρκώς τη γνώση αυτή. Μόνο με την ανάπτυξη της ικανότητας αυτής θα είμαστε σε θέση να αντιδρούμε με ταχύτητα και ευελιξία στις ευκαιρίες και τους κινδύνους που παρουσιάζει η κοινωνία της γνώσης.

Συνεπώς, η έννοια της καινοτομίας στην νέα οικονομία βασιζόμενη στην γνώση είναι αδιαμφισβήτητη. Η καινοτομία σήμερα θεωρείται ως η σημαντικότερη παράμετρος για την ανάπτυξη τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και για κάθε επιχείρηση και εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας και τείνει να γίνει κύρια προτεραιότητα σε όλες τις εθνικές πολιτικές.

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα,κυβερνήσεις σε όλο τον κόσμο παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συντελέσουν με το έργο τους, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να παράγουν νέα γνώση, να την εφαρμόζουν δημιουργικά σε νέα, πρωτότυπα προβλήματα και να τη μεταδίδουν αποτελεσματικά στους άλλους. Όπως υποστηρίζει ο Hargreaves (2003), *«μια προωθημένη οικονομία της γνώσης χρειάζεται ένα εκπαιδευτικό σύστημα, δημιουργημένο από την πολιτεία, που δε θα απελευθερώσει απλώς, αλλά θα δώσει σημαντική ώθηση στην οικονομία»*.

Επιπρόσθετα, η σχολική πραγματικότητα σήμερα παρουσιάζει έντονα φαινόμενα τυποποίησης και ρουτίνας, αφού η διαδικασία παροχής γνώσεων αλλά και η κοινωνικοποίηση των μαθητών έχουν υποταχθεί στη μετάδοση της «ύλης» και στις απαιτήσεις των εξετάσεων.

Επομένως, η ανάγκη να δοκιμαστούν νέες και πιθανόν αποτελεσματικότερες μορφές σχολικής εργασίας, η ανάγκη για διαφορετικούς τρόπους αλληλεπίδρασης του δασκάλου με τους μαθητές αλλά και των μαθητών μεταξύ τους, ο συλλογικός χαρακτήρας πολλών μορφών καινοτόμων δράσεων, οι οποίες μεταβάλλουν τη σχολική μονάδα σε δρώσα κοινωνική μονάδα είναι μερικοί λόγοι για την ανάπτυξη καινοτομιών.

Θέλοντας να συνοψίσουμε, θα λέγαμε ότι η εφαρμογή των καινοτομιών σε ένα σύγχρονο κοινωνικό σύστημα έχει καθοριστική σημασία για τους εξής λόγους:

1. ανοίγει νέους ορίζοντες στην ανάπτυξη της οικονομίας,
2. βελτιώνει τη λειτουργία του σχολείου,
3. ανανεώνει τη σχολική ρουτίνα.

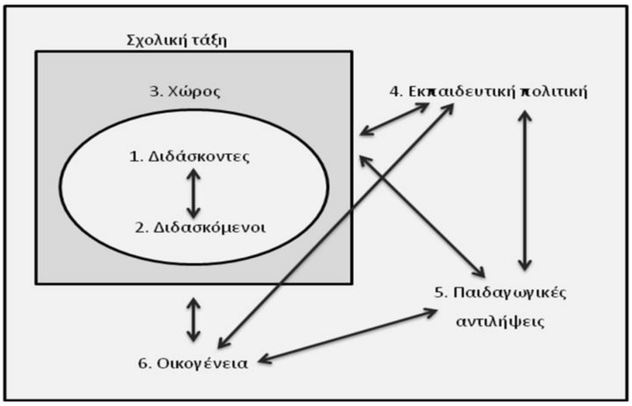
Η «καινοτομία» στην εκπαίδευση

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός, το σχολείο, αποτελεί ανοικτό εκπαιδευτικό σύστημα με αποτέλεσμα να δέχεται επιδράσεις και από το εξωτερικό περιβάλλον (Σαΐτης, 1992). Σύμφωνα με τον Κυπριανό (2009), η τυπική εκπαίδευση σε κάθε χώρα συνιστά ένα σύνθετο οικοδόμημα, η μελέτη της οποίας είναι εφικτή εφόσον το οικοδόμημα είναι καλά οργανωμένο.

Στις δομές της εκπαίδευσης χρειάζεται να αναπτύσσονται αντιλήψεις που να βασίζονται στα δεδομένα της επιστήμης και να διαμορφώνουν τάσεις, οι οποίες οδηγούν σε βελτιώσεις και αλλαγές. Βασική προϋπόθεση για την κοινωνική ανάπτυξη είναι η βελτίωση της εκπαίδευσης. Αυτό προκύπτει από το συστηματικό σχεδιασμό της σχολικής πραγματικότητας με στόχο την αλλαγή της οργανωσιακής δομής (Fulan, Miles & Taylor, 1980).

Το σχολείο λειτουργεί σε ένα πολύπλοκο περιβάλλον, με εσωτερικά και εξωτερικά συστατικά. Έτσι, μπορεί να προσεγγιστεί ως δίκτυο σχέσεων από έξι αλληλεξαρτώμενα στοιχεία, όπως φαίνεται και στο Σχήμα 1:

- Τους φορείς της γνωστικής διαδικασίας, εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτικούς,
- Το χώρο στον οποίο λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία,
- Το φορέα που ασκεί την εκπαιδευτική πολιτική,
- Τις ακολουθούμενες παιδαγωγικές μεθόδους,
- Την οικογένεια, ως θεμελιώδη φορέα διαπαιδαγώγησης του παιδιού και ως ομάδα πίεσης όσον αφορά τις εκπαιδευτικές αρχές και τους εκπαιδευτικούς (Κυπριανός, 2009).



Σχήμα 1. Η εκπαίδευση ως δίκτυο σχέσεων

Ο αξιολογικός του χαρακτήρας το διαφοροποιεί από άλλους οργανισμούς, διότι ο προσανατολισμός του σχολείου έχει ατομική και κοινωνική διάσταση. Το σχολείο δρα μέσα στον κοινωνικό χώρο για την επίτευξη των στόχων του και εκφράζει συλλογική δράση στο πλαίσιο της οποίας αναπτύσσονται κοινωνικές σχέσεις. Επιπρόσθετα, λειτουργεί σύμφωνα με κανόνες και αρχές που ρυθμίζουν την ατομική και ομαδική συμπεριφορά των μελών της σχολικής κοινότητας.

Για να αντιμετωπιστούν, λοιπόν, περιπτώσεις όπου επικρατεί η ομοιομορφία, η σταθερότητα που παίρνει τη μορφή της στασιμότητας και η εμμονή στην παράδοση, τα σχολεία ως εκπαιδευτικοί φορείς προσανατολίζονται στην υιοθέτηση καινοτόμων θέσεων για να βελτιωθεί ο βαθμός αποτελεσματικότητας. Είναι αναγκαία η αναζήτηση καινοτόμων λύσεων στην εκπαίδευση, καθώς αυτή αποτελεί τον βασικότερο παράγοντα διαμόρφωσης της προσωπικότητας του μαθητή και εκσυγχρονισμού της κοινωνίας. Η καινοτομία αποτελεί προϋπόθεση, ώστε να επιτευχθεί η προσαρμογή του σχολικού οργανισμού στις μεταβολές του περιβάλλοντος και η ανταπόκριση στις κοινωνικές ανάγκες και τις απαιτήσεις των μαθητών.

Η έμφαση για την καινοτομία στην εκπαίδευση δίνεται στο ίδιο το σχολικό περιβάλλον στην καθημερινή πράξη, μέσα από την οποία οι μεταρρυθμιστικοί στόχοι μπορούν να πραγματοποιηθούν. Η καινοτομία συνδέεται με κάθε νέο εγχείρημα που αφορά τη σχολική οργάνωση, τις μεθόδους διδασκαλίας, τα προγράμματα σπουδών, τις εφαρμογές της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, τις δομές και τις παιδαγωγικές πρακτικές. Αναφέρεται σε ιδέες που χρειάζονται για την επίτευξη ανανεωτικών στόχων στο πρόγραμμα (Κωττούλα, 2000).

Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες έχουν οριοθετημένο περιεχόμενο και θεωρούνται μεμονωμένες προσπάθειες για τη βελτίωση ή την αλλαγή μιας όψης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μπορεί να εισάγονται από σχολικούς οργανισμούς και ιδρύματα πέρα από το κέντρο (πανεπιστήμια, ερευνητικά ιδρύματα κ.α.) ακόμη και από το ίδιο το σχολείο ή τους εκπαιδευτικούς (Vandenberghe, 1988).

Τις περισσότερες φορές συναντάμε δύο κατηγορίες καινοτόμου δράσης στο χώρο της εκπαίδευσης. Πρόκειται για την εκπαιδευτική-παιδαγωγική καινοτομία και την αντίστοιχη διοικητική-οργανωτική. Σύμφωνα με την πρώτη, εφαρμόζονται νέες ιδέες που αφορούν αλλαγές σχετικά με τους στόχους, τα περιεχόμενα, τις μεθόδους και τα μέσα διδασκαλίας, καθώς και τις μεθόδους αξιολόγησης. Επίσης, γίνονται και αλλαγές που αφορούν την παιδαγωγική σχέση δασκάλου- μαθητή, τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, τη δυναμική των μαθητικών ομάδων και τις αλλαγές στάσεων και συμπεριφορών (Γιαννακάκη,

2002).Η δεύτερη σχετίζεται με την εφαρμογή νέων τρόπων οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου. Αφορά αλλαγές σχετικά με τις εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών, τις σχέσεις τους με τους γονείς, τις σχέσεις σχολείου και κοινωνίας.

Βέβαια, τα δύο αυτά είδη καινοτομιών αλληλοσυνδέονται. Υπάρχουν αλλαγές που αποτελούν και εκπαιδευτικές και διοικητικές καινοτομίες, όπως το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες αφορούν τα δομικά στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος που είναι η μετάδοση γνώσεων, η διαμόρφωση αξιών και η υιοθέτηση συμπεριφορών. Αντίστοιχα, οι οργανωτικές αφορούν βοηθητικές λειτουργίες του σχολείου. Μια αλλαγή θεωρείται εκπαιδευτική ή διοικητική καινοτομία όταν αποτελεί αποτέλεσμα συνειδητής επιλογής των μελών του σχολείου, όταν δεν επιβάλλεται, όταν υιοθετείται ως νέα πρακτική για το σχολείο και επιδρά σημαντικά στη διαδικασία της μάθησης.

Κλείνοντας, πρέπει να τονίσουμε ότι οι καινοτομίες δεν είναι αυτοσκοπός αλλά εργαλεία, η αξία και η αποτελεσματικότητα των οποίων εξαρτώνται από το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται. Το πιο σημαντικό ερώτημα που παραμένει αναπάντητο σχετικά με την εισαγωγή καινοτομιών είναι το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι διατεθειμένοι να αναμειχθούν σοβαρά. Η εκπόνηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων απαιτεί πολλές θυσίες σε χρόνο και προσπάθειες και μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να υποστούν απογοητεύσεις.

Εισαγωγή καινοτομιών στην Ελληνική εκπαίδευση

Οι καινοτόμες δράσεις στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης οι οποίες έχουν την ευρύτερη εφαρμογή είναι: Καινοτόμα διεπιστημονικά προγράμματα Περιβαλλοντικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων,Ευέλικτη Ζώνη, Διαπολιτισμική Παιδεία,Ενισχυτική Διδασκαλία, Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο και Εισαγωγή Νέων Τεχνολογιών, καθώς επίσης και τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα, όπως το Erasmus^{+} με το σύνολο των προγραμμάτων που το αποτελούν κ.ά.

Τα τελευταία χρόνια έγιναν μελέτες στην Ελλάδα στο ζήτημα της καινοτομίας. Κατά την περίοδο 2003-2006, επιχειρήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ένας εκπαιδευτικός σχεδιασμός στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό, Γυμνάσιο) που αφορούσε τη σύνταξη του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης εισήχθηκε στο σχολείο κατά το σχολικό έτος 2006-2007 με την παράδοση στην εκπαιδευτική κοινότητα μιας σειράς σχολικών εγχειριδίων και διδακτικών πακέτων. Οι προκλήσεις σήμερα επιβάλλουν έναν τύπο διδασκαλίας ο οποίος δε θα αποβλέπει στη μετάδοση της γνώσης, αλλά στο πώς οι μαθητές θα μαθαίνουν και θα διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες με την εμπλοκή τους σε κατάλληλες δραστηριότητες μέσω της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης (Τζίφας, 2006).

Το σχολείο από παραδοσιακά γνωσιοκεντρικό θα πρέπει να μετεξελιχθεί σε μαθητοκεντρικό, βιωματικό και δημιουργικό με όλους τους συντελεστές του συμμέτοχους.

Πριν την ισχύ και εφαρμογή του Δ.Ε.Π.Π.Σ., ήδη στα σχολεία εφαρμόζονταν καινοτόμες δράσεις προαιρετικού χαρακτήρα που χειρίζονταν θέματα μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και την εκπόνηση σχεδίων projects.

Οι καινοτόμες αυτές δράσεις ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο εκλαμβάνονταν από την κάθε εκπαιδευτική μονάδα μπορούσαν να αποτελέσουν κεντρικά σημεία της

εσωτερικής εκπαιδευτικής της πολιτικής μέσα στο πλαίσιο της ασφυκτικής κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, διαμορφώνοντας τους δικούς της στόχους.

Η ανανέωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην ουσία παραμένει μια ευχολογία, καθώς η όποια διαδικασία εκπαιδευτικής αλλαγής εξακολουθεί να ταυτίζεται με αποσπασματικές μεταρρυθμίσεις οργανωτικού επιπέδου. Η πολιτική των καινοτομιών παραγκωνίζεται και η συμβολή της στη βελτίωση πτυχών της σχολικής μονάδας παραγνωρίζεται (Μαυροσκούφης, 2002).

Ως αποτέλεσμα, οι προθέσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν βρίσκουν το έδαφος να αποφέρουν καρπούς και δεν επηρεάζουν τη σχολική ζωή, δεδομένου ότι γενικεύοντας τα προβλήματα και τις ανάγκες της σχολικής μονάδας, δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις ιδιαιτερότητες και τη δυναμική που πηγάζει από τα άτομα που αλληλεπιδρούν καθημερινά (Παπαναούμ, 1994).

Ακόμη όμως και στην περίπτωση που γίνονται προσπάθειες να εισαχθούν καινοτομίες στις σχολικές μονάδες, ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος ουσιαστικά τις αναιρεί, καθώς δεν αφήνει στους εκπαιδευτικούς περιθώρια για ανάπτυξη και ανάληψη πρωτοβουλιών. Επιπλέον, τα αναλυτικά προγράμματα και η προσκόλληση τους σε παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας δεν επιτρέπουν τον εκπαιδευτικό να εξοικειωθεί με τις νέες εκπαιδευτικές πρακτικές που απαιτούν οι καινοτόμες δράσεις. Τέλος, η ασάφεια στον καθορισμό αρμοδιοτήτων στην εκπαιδευτική πράξη και η απουσία ενός συντονιστικού κέντρου σχετικά με τις καινοτομίες αποθαρρύνουν εκπαιδευτικούς να εμπλακούν στη διαδικασία εισαγωγής καινοτομιών (Μαυροσκούφης, 2002).

Η κατάσταση επιτείνεται και από την μικρής μορφής ή και έκτασης επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις καινοτομίες και τη χρήση των νέων τεχνολογιών (Καβούρη, 1999).

Οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν αποκτήσει από την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση πλήρη επιστημονική, διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση, αντιμετωπίζουν δυσκολίες και στη διαχείριση των προβλημάτων της τάξης. Η επιμορφωτική υποστήριξη που λαμβάνουν μέσα από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) με τα Ταχύρρυθμα Υποχρεωτικά και Προαιρετικά Προγράμματα έχει αποσπασματικό χαρακτήρα και δεν αφορά πάντα το σύνολο των εκπαιδευτικών. Έτσι, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να αντεπεξέλθουν στις αυξανόμενες απαιτήσεις του ρόλου τους και να διαχειριστούν τις καταστάσεις αβεβαιότητας που προκύπτουν από την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων (Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2005).

Κατά συνέπεια, η όποια καινοτομία παραμένει μετέωρη και ουσιαστικά ανεφάρμοστη στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Μαυροσκούφης, 2002).

Συνεπώς, γίνεται κατανοητός ο λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές φαίνεται ότι τείνουν να επιλέγουν καινοτομίες που άπτονται περισσότερο θεμάτων διδασκαλίας, όπως η ενισχυτική διδασκαλία, η πρόσθετη διδακτική στήριξη ή αφορούν εξωδιδακτικά προγράμματα, όπως η Αγωγή Υγείας, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Ολυμπιακή Παιδεία, η Αγωγή Σταδιοδρομίας ή ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Συχνές είναι και οι καινοτομίες με τη μορφή πολιτιστικών εκδηλώσεων (όπως θέατρο, χορωδία, εκμάθηση παραδοσιακών χορών, δανειστική βιβλιοθήκη, έκθεση φωτογραφίας και αθλητικοί αγώνες), για τις οποίες τα σχολεία δείχνουν ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Πιο σπάνιες είναι οι καινοτομίες όπως η Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων ή το Πρόγραμμα ΣΕΠΠΕ (Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης), τα οποία απαιτούν αλλαγή ολόκληρου του ωρολογίου προγράμματος και εν γένει της λειτουργίας του σχολείου (Αναγνωστοπούλου, 2001).

Επιπλέον, περιλαμβάνονται προαιρετικά προγράμματα κινητικότητας μέσω των οποίων προβλέπεται η οριζόντια επικοινωνία των σχολείων διακρατικά με στόχο την ενθάρρυνση της διακρατικής συνεργασίας μεταξύ σχολικών ιδρυμάτων και τη βελτίωση της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, την προώθηση εκμάθησης ξένων γλωσσών και τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση (Erasmus+). Τα περισσότερα προγράμματα από αυτά είναι προαιρετικά και υλοποιούνται εκτός του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου και χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Μέσω αυτών των προγραμμάτων δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν το δικό τους αναλυτικό πρόγραμμα, νέες μεθόδους διδασκαλίας και να αξιοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες.

Οι υποχρεωτικές καινοτομίες, όπως η αλλαγή σχολικών εγχειριδίων ή το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) καθορίζονται από την ηγεσία του εκπαιδευτικού συστήματος και στις σχολικές μονάδες εναπόκειται η εφαρμογή και εκτέλεση τους. Εν τέλει, το Υπουργείο είναι εκείνο που θα αποφασίσει τη συνέχιση ή την διακοπή τους σε αντιδιαστολή με τις προαιρετικές καινοτομίες που η απόφαση αυτή ανήκει στο διευθυντή και στο σύλλογο Διδασκόντων (Μαυροσκούφης, 2002).

Η παρουσία καινοτόμων προγραμμάτων δεν συνεπάγεται και τη μεταμόρφωση του σχολείου σε πυρήνα καινοτομιών και ανανέωσης. Αντίθετα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί από τη μια αναλαμβάνουν την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων και από την άλλη διατυπώνουν αμφιβολίες για την αποτελεσματικότητα τους, εγκαταλείποντας την προσπάθεια στις πρώτες δυσκολίες (Μαυροσκούφης, 2002). Έτσι, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής ως κύριος εμπνευστής των καινοτόμων δράσεων οφείλει από τη μια να εστιάσει στο πως διενεργούνται οι καινοτομίες (υποχρεωτικές και προαιρετικές) και από την άλλη να παρέχει τα κατάλληλα μέσα, έτσι ώστε να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση τους.

Η στάση των εκπαιδευτικών για την καινοτομία στην ελληνική εκπαίδευση

Οι εκπαιδευτικοί μέσα στο σχολείο έχουν αξίες και αντιλήψεις και δεν θεωρούν τους εαυτούς τους απλούς εκτελεστές ή ηθοποιούς που παίζουν ρόλους ανεξάρτητα από τις ανάγκες και την ιδιοσυγκρασία τους. Ο κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δική του προσωπικότητα και ενεργεί ανάλογα με αυτήν, προσπαθώντας να εναρμονίσει τις δραστηριότητές του με την εν γένει συμπεριφορά του. Ταυτόχρονα, προσπαθεί να ικανοποιήσει τις δικές του ανάγκες, οι οποίες ως εσωτερικές κινητήριες δυνάμεις κατευθύνουν τη συμπεριφορά του προς την επίτευξη τόσο ατομικών αλλά και συλλογικών στόχων (Πασιαρδής, 2004).

Ιδιαίτερα στην περίπτωση των συλλογικών στόχων, όπως είναι οι καινοτομίες, η παράβλεψη της προσωπικότητας, των αντιλήψεων και των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, καθιστά αρκετά δύσκολη τη μετάβαση της καινοτομίας από το στάδιο της υιοθέτησης σε αυτό της υλοποίησης. Έτσι, καινοτομίες που ξεκίνησαν με όλες τις ευνοϊκές προϋποθέσεις απέτυχαν, διότι θεώρησαν τους εκπαιδευτικούς έτοιμους να τις δεχτούν ή υποτίμησαν τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν (Κωττούλα, 2000).

Η ίδια η αλλαγή ταράζει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και οι συνεχείς πιέσεις που δέχονται για αλλαγές γίνονται αιτία να χάσουν την εμπιστοσύνη τους. Ιδιαίτερα, όταν οι καινοτομίες επιβάλλονται «εκ των άνω» και δεν αντικατοπτρίζουν τη δική τους σχολική πραγματικότητα, τους δημιουργούν την αίσθηση καταπίεσης και τους ωθούν στην αδιαφορία και την αποστασιοποίηση (Καβούρη, 1999). Ακόμη και στην περίπτωση που υπάρχει ανάγκη για εισαγωγή καινοτομιών και η καινοτομία αποτελεί αίτημα των ιδίων, η επιτυχία δεν είναι δεδομένη. Η ελλιπής κατάρτιση και η υποτυπώδης επιμόρφωσή τους σε συνδυασμό με την πολυπλοκότητα των προβλημάτων που εμφανίζονται οδηγούν

τους εκπαιδευτικούς σε αβεβαιότητα για τις ικανότητες τους. Για να αντιμετωπίσουν τη νέα πρόκληση και να διατηρήσουν την αυτοεκτίμησή τους, καταφεύγουν σε παραδοσιακές πρακτικές ή αποφεύγουν την ενασχόληση με την καινοτομία, καλλιεργώντας ταυτόχρονα αρνητικό κλίμα. Η άρνησή τους επιτείνεται από το φόβο επιπλέον φόρτου εργασίας και φαίνεται ότι συνδέεται άμεσα με τα χρόνια υπηρεσίας τους (Ryan & Joong, 2005).

Έτσι, όσο πιο πολλά χρόνια υπηρεσίας έχει ένας εκπαιδευτικός τόσο μειώνεται η δεκτικότητά του ως προς την ανάληψη καινοτομιών. Φαίνεται ότι δεν δείχνει διάθεση να αλλάξει τις πρακτικές και τις αντιλήψεις που ανέπτυξε με τα χρόνια ή μέσα από τις σπουδές του και δεν προτίθεται να επωμιστεί περισσότερο όγκο εργασίας (Hinde, 2004).

Συνεπώς, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αρκούνται στις εγκυκλίους και στις σχετικές διατάξεις που αποστέλλει το Υπουργείο καθώς και στα σχολικά εγχειρίδια και στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και δεν αναζητούν νέες μορφές διδασκαλίας. Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν ωθεί τον εκπαιδευτικό προς την καινοτομία. Για να κατανοηθεί αυτό καλύτερα θα περιγράψουμε συνοπτικά τη διοίκηση του ελληνικού συστήματος:

Το ελληνικό σύστημα δημόσιας διοίκησης έχει επηρεαστεί από τη φιλοσοφία της κεντροευρωπαϊκής παράδοσης με την ύπαρξη ενός ισχυρού κράτους που καθορίζει την πολιτική σε όλους τους τομείς. Πρόκειται για το συγκεντρωτικό διοικητικό σύστημα (Ηλιού, 1982), το οποίο φαίνεται και στην εκπαίδευση, μιας και οριοθετεί μια γραμμική και γραφειοκρατικά οργανωμένη εκπαίδευση. Η δομή της εκπαίδευσης στηρίζεται στην αρχή της υπαγωγής κάθε εργαζομένου σε έναν προϊστάμενο διαμέσου του οποίου συνδέεται με τα ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια. Η θέση του/της Υπουργού Παιδείας είναι κυρίαρχη και ένα πλέγμα κανόνων (νόμοι, προεδρικά διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις) ρυθμίζουν τα θέματα της εκπαίδευσης και συγκροτούν την εκπαιδευτική νομοθεσία (Λαΐνας, 2000).

Συνεπώς, οι πιο σημαντικές αποφάσεις λαμβάνονται στο κέντρο και τα περιφερειακά όργανα έχουν την ευθύνη για την εφαρμογή τους. Αυτό το σύστημα διοίκησης σαφώς διασφαλίζει την ομοιομορφία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το συντονισμό και τον έλεγχο στην άσκηση της διοίκησης. Ωστόσο, τα γραφειοκρατικά του χαρακτηριστικά εμποδίζουν την αποκεντρωμένη λήψη αποφάσεων και την ουσιαστική επικοινωνία των στελεχών, τα οποία περιορίζονται στην ανεύρεση, ερμηνεία και εφαρμογή κανόνων της εκπαιδευτικής νομοθεσίας (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Στη σχολική μονάδα, η διοίκηση υλοποιείται από τα μονομελή όργανα «διευθυντής» και «υποδιευθυντής», καθώς και από το πολυμελές «σύλλογος διδασκόντων». Τα όργανα διοίκησης στο σχολείο αποφασίζουν για θέματα της εσωτερικής του λειτουργίας, για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, για την παιδαγωγική διάσταση και το κλίμα, για τη σύνδεσή του με την τοπική κοινωνία κ.λπ. Ουσιαστικά, όμως, αυτές οι δραστηριότητες έχουν προγραμματιστεί και αποφασιστεί άνωθεν, χωρίς περιθώρια ανάπτυξης πρωτοβουλιών, μιας και έχουν ρυθμιστεί ακόμη και οι πιο ασήμαντες λεπτομέρειές τους. Τα σχολεία βέβαια παρουσιάζουν μία σχετική αυτονομία και μπορούν να αναλάβουν διάφορες πρωτοβουλίες, όπως για παράδειγμα διάφορα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να σχεδιάσουν εκπαιδευτικά προγράμματα βασιζόμενοι στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους, καθώς επίσης και το σύνολο των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας δίνει τη δυνατότητα συμμετοχής στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου μέσα από τη διαμόρφωση ενός σχεδίου δράσης για την επόμενη σχολική χρονιά. Απαιτείται, συνεπώς, η επανεξέταση του θεσμικού πλαισίου της οργάνωσης και της διοίκησης της εκπαίδευσης έτσι ώστε να παρέχεται ένας υψηλότερος βαθμός σχετικής αυτονομίας της

εκπαιδευτικής μονάδας αλλά και των εκπαιδευτικών (Παπαναούμ, 2000). Μέσα στο πλαίσιο αυτό ο διευθυντής βρίσκεται σε σύγχυση ρόλων, καθώς από τη μια θεωρείται φορέας διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής και από την άλλη ασφυκτιά σε ένα πλήρως συγκεντρωτικό και ελεγχόμενο εκπαιδευτικό σύστημα (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Βέβαια, επιχειρείται σταδιακά μια προσπάθεια μετάβασης από τον έντονο συγκεντρωτισμό σε ένα αποκεντρωμένο σύστημα, καθώς η εφαρμογή των αποφάσεων γίνεται με την ευθύνη της περιφέρειας. Η περιφέρεια και το σχολείο ωθούνται να αναλάβουν μεγαλύτερο μέρος της ευθύνης στα εκπαιδευτικά δρώμενα (Παπαναούμ & Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Μια ενίσχυση των αρμοδιοτήτων σχολικών μονάδων θα μπορούσε να προσδώσει στο σύστημα χαρακτηριστικά «ανοικτού» σχολείου. Το «ανοικτό σχολείο» μέσω της οργάνωσης της σχολικής ζωής, των καινοτόμων δράσεων και των ευρωπαϊκών προγραμμάτων μπορεί να θεωρηθεί ως το όραμα του ελληνικού σχολείου. Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό σύστημα, όπου θα επικρατεί η φιλοσοφία της ελευθερίας και θα υπάρχουν περιθώρια για ανάληψη πρωτοβουλιών συνεργασιών και πολλών δραστηριοτήτων. Έτσι, το σχολείο θα αποτελέσει πυρήνα καινοτομιών και ανανέωσης (Παπαναούμ & Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Συζήτηση

Η έννοια της καινοτομίας συνδέεται με όλες τις πτυχές της ελληνικής εκπαίδευσης και προσδιορίζει τον χαρακτήρα της. Αποτελεί έναν εκπαιδευτικό όρο που έχει ως στόχο την αναβάθμιση του συνόλου της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, προσπαθώντας να δημιουργήσει όλες εκείνες τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για την ανανέωση της καθημερινής σχολικής ζωής. Συνδέεται με το όραμα της δημιουργίας ενός σχολείου που θα δίνει τις ευκαιρίες σε όλους τους εκπαιδευόμενους να αναπτύσσουν τις προσωπικές τους ικανότητες και δεξιότητες και ταυτόχρονα θα αξιοποιεί τη γνώση και την εμπειρία των εκπαιδευτικών αναβαθμίζοντας ουσιαστικά τον ρόλο τους. Βασική προϋπόθεση στο εγχείρημα αυτό είναι η αύξηση της δεκτικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την ανάληψη καινοτόμων δράσεων με στόχο την ανάδειξη της αποτελεσματικότητας αυτών τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μαθητές. Η αλλαγή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών μπορεί να επιτευχθεί όταν η υποστήριξη και η προσφερόμενη βοήθεια είναι σαφής και ορατή και μεταφράζεται με όρους της καθημερινότητας. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να υπάρξει εύκολη πρόσβαση σε πηγές πληροφόρησης σχετικά με την αξία της καινοτομίας και κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή που θα επιτρέπει την ανάληψη τέτοιων καινοτόμων δράσεων. Επίσης, θα πρέπει να δοθεί η δυνατότητα επικοινωνίας και ανταλλαγής απόψεων μεταξύ σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών φορέων, ενώ παράλληλα αυτές οι δράσεις θα πρέπει να υποστηριχθούν και σε οικονομικό επίπεδο τόσο για την υλοποίησή τους όσο και για την οικονομική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών. Η σχολική ηγεσία διαδραματίζει το σημαντικότερο ρόλο στην ανάληψη και εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας οφείλει να αναλαμβάνει αποτελεσματικές δράσεις για τη βελτίωση του συνολικού εκπαιδευτικού έργου. Για να επιτευχθεί αυτό απαιτείται εφοδιασμός του με μία πληθώρα γνωρισμάτων που αυξάνουν τις πιθανότητες για μία πετυχημένη καινοτομία που επιχειρεί να εφαρμόσει (Πασιαρδής, 2004; Ράπτης, 2006).Ο θεσμός της αριστείας αποτελεί έναν σύμμαχο του εκπαιδευτικού ηγέτη και του συνόλου των εκπαιδευτικών καθώς, αφενός μεν παρέχει ένα πλούσιο αποθετήριο καινοτόμων δράσεων αφετέρου δίνει τη δυνατότητα να εμπλουτίσουν οι ίδιοι το αποθετήριο καλών πρακτικών στην εκπαίδευση μέσα από πρωτοβουλίες που οι ίδιοι θα αναλάβουν. Η διαδικασία της επιβράβευσης ενδυναμώνει το εκπαιδευτικό έργο και

ανοίγει το δρόμο για τη συνεχή ανατροφοδότηση και υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Τέλος, η καινοτομία θα πρέπει να αποτελεί έναν πρακτικό και όχι θεωρητικό όρο που θα αποτελεί τη βάση μίας πραγματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού έργου προς όφελος της εκπαίδευσης και της κοινωνίας γενικότερα.

Αναφορές

Fulan, M., Miles, M.B.,&TaylorB. (1980).Organization development in schools: The state of the art,*Review of educational Research, 50, 121-184.*

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society, Education in the Age of Insecurity*.New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A. (1982). The rhetoric of school-centred innovation.*Journal of Curriculum Studies, 14* (3), 251-266.

Hinde, E. (2004).School culture and change: An examination of the effects of school on the process of change. *EssaysinEducation, Winter: Vol. 12. Διαθέσιμοστηνιστοσελίδα:* *http://www.usca.edu/essays/vol12winter2004.html*, Προσπελάστηκε στις 17/08/2015.

Leach, Ch. (1994). Managing Whole-School Change, In A. Osler (Eds), *Development Education*. N. York: Cussell.

Morrison, K. (1998). *Management theories for educational change*.London: Paul Chapman Publishing.

OECD (2001).*Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000 2001*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.

Ryan, T.,&Joong, P. (2005).Teachers and Students Perception of the Nature and Impact of Large-Scale Reform.*Canadian Journal of Educational and Administration Policy, 38,* 42-50.

Vandenberghe, R. (1988). School improvement from a European perspective.*QualitativeStudiesinEducation, 1*(1), 79-90.

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). Τάσεις στην έρευνα για τον αποτελεσματικό διευθυντή. *Τα Εκπαιδευτικά, 61-62*,2026.

Γιαννακάκη, Μ.Σ. (2002). *Διοικητική αποκέντρωση και εφαρμογή της καινοτομίας στη σχολική μονάδα: Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*. Τόμος Β΄ (Παπάς, Τσιπλητάρης Α, Πετρουλάκης επιμ). Αθήνα: Ατραπός.

Ηλιού, Μ. (1982). Ο ρόλος της έρευνας στη διαδικασία των εκπαιδευτικών αλλαγών. *Δελτίο της Εταιρείας Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, 5*, 24-35.

Καβούρη, Π. (1999). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών/τριών στις διδακτικές και οργανωτικές καινοτομίες του σχολείου τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 106,* 91-100.

Κυπριανός, Π. (2008). Αυτενέργεια στη σχολική τάξη και ενεργός πολίτης στις σημερινές πολύπλοκες κοινωνίες. Στο Στ. Μπάλιας (επιμ.), *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*. Αθήνα:Παπαζήσης.

Κυπριανός, Π. (2009). *Συγκριτική ιστορία της Ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Κωττούλα, Μ. (2000). *Ενιαίο Σχολείο και Εκπαιδευτικός*. Αθήνα:Τυπωθήτω.

Λαΐνας, Α. (2000). *Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: Επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Από τη θεωρία στην πράξη.* Θεσσαλονίκη: Action.

Μαυροσκούφης, Δ. (2002). Η εισαγωγή και η υποδοχή των καινοτομιών στα σχολεία: Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικά προβλήματα. *Νέα Παιδεία, 103,* 16-23.

Παπαναούμ, Ζ.,& Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας: Τάσεις και πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Παπαναούμ, Ζ. (1994). Σχολική μονάδα και εκπαιδευτικές καινοτομίες. *Χρονικά του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 4,* 30-36.

Παπαναούμ, Ζ. (2000). Η βελτίωση του σχολείου και ο ρόλος των εκπαιδευτικών: Πειραματικά δεδομένα από την ελληνική εκπαίδευση. Στο Γεωργίου, Σ. (επιμ.). *Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της Αγωγής*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, σελ. 153-161

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ράπτης, Ν. (2006). Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία. *Επιστημονικό Βήμα, 6, 32-41*.

Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Τζίφας, Α. (2006, 29/30 Απριλίου). Η διαθεματικότητα: από τη θεωρία στη διδακτική πράξη. *Επενδυτής,* Αρ. Φύλλου 180.

Χατζηδήμου, Δ.,& Στραβάκου, Π. (2005). *Τα ΠΕΚ ως φορείς θεσμοθετημένης επιμόρφωσης και η συμβολή τους στη διδακτική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

Εκπαιδευτικοί: Ενδυναμώνοντας Το Ρόλο Μας Στο Νέο Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον - Προτάσεις Και Προβληματισμοί

Παναγιώτου Ευρύκλεια
Φιλόλογος, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση
Διεύθυνση email: euriklia_panagiotou@hotmail.com

Περίληψη

Το συγκεκριμένο άρθρο έχει ως στόχο να διερευνήσει το νέο ρόλο που θα έχει πλέον ο σύγχρονος εξελισσόμενος εκπαιδευτικός με τη ραγδαία ανάπτυξη αλλά και ένταξη της εκπαιδευτικής ψηφιακής τεχνολογίας μέσα στο σχολείο. Παρουσιάζει εκπαιδευτικά μοντέλα μεταρρυθμίσεων, αφού πρώτα αποσαφηνίζει για ποιούς λόγους η λέξη «μεταρρύθμιση» δεν είναι η πλέον κατάλληλη όταν μιλάμε για εκπαιδευτική αλλαγή. Επιπρόσθετα αναφέρονται πρότυπα ένταξης των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και προτεινόμενες οι αλλαγές, όλα με γνώμονα την αναβάθμιση και στήριξη του ρόλου που καλείται να λάβει ο εκπαιδευτικός. Κλείνοντας εμφαίνει στην ανάγκη να ανακτήσει ο εκπαιδευτικός τη χαμένη αξία του και να γίνει βασικό στέλεχος της κάθε αλλαγής που τον αφορά.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, πρότυπο ένταξης ψηφιακών τεχνολογιών, εκπαιδευτικός

Εισαγωγή

Η ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση είναι επιτακτική ανάγκη προκειμένου να βοηθήσουμε τους μαθητές να αυτονομηθούν και να οικοδομήσουν μόνοι τους τη νέα γνώση αλληλεπιδρώντας με περιβάλλοντα οικεία σε αυτούς και σχεδιασμένα σε τέτοιο πλαίσιο και με τέτοιο τρόπο ώστε να αναδεικνύεται η πρόσθετη παιδαγωγική αξία τους και όχι η παθητική πλοήγηση και η καλαίσθητη γραμμική παράθεση πληροφοριών.

Ωστόσο η εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι μονοδιάστατη. Φαίνεται να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο των μαθητών παραγκωνίζοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού. Για να φτάσουμε στα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα θα πρέπει πρωτίστως να σχεδιάσουμε ολοκληρωμένα το ρόλο και τις αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού. Ποιος όμως είναι ο ρόλος του και ποιες οι μεταβλητές που τον επηρεάζουν; Ποιες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις πρέπει να γίνουν ώστε ο ίδιος να μην αισθάνεται διαρκώς απαξιωνόμενος; Στο συγκεκριμένο άρθρο προσδοκώ να προβληματίσω όλους εμάς σχετικά με το πώς θα καταφέρουμε να ενδυναμώσουμε το επάγγελμά μας και να αποδείξουμε πως μπορούμε να σταθούμε επάξια στο νέο ψηφιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον όντες περήφανοι για τη μόρφωση που παρέχουμε στους πολίτες του αύριο. Γιατί όπως σοφά είπε ο Prensky (2008) τείνουμε να διδάσκουμε τα παιδιά του αύριο χρησιμοποιώντας γνώσεις, εργαλεία και μεθόδους του χθες.

Μαθησιακή Ατμόσφαιρα (Learning Atmosphere)

Μεταρρύθμιση. Λέξη οικεία στα αφτιά του καθενός – ειδικά τα τελευταία χρόνια με αυτά που περνά η χώρα μας. Ωστόσο όταν μιλάμε για εκπαιδευτικές αλλαγές η λέξη «μεταρρύθμιση» δεν φαίνεται να είναι η πλέον κατάλληλη. Στη θέση του όρου μεταρρύθμιση αντιπροτείνεται ο όρος «μαθησιακή ατμόσφαιρα» (Blikstein & Cavallo, 2002)

θεωρώντας πως η συγκεκριμένη έννοια ταιριάζει περισσότερο στην πολυπλοκότητα της κατάστασης που παρουσιάζεται ευθύς αμέσως.

Ξεκινώντας, ο παραλληλισμός του σχεδιασμού ενός πλαισίου ένταξης των ψηφιακών τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία κατά αναλογία με την οικεία σε όλους μας έννοια της ατμόσφαιρας αναδεικνύει τους προβληματισμούς και τα κωλύματα που πρέπει να αντιμετωπίσει ο εκάστοτε μεταρρυθμιστής.

Όπως η ατμόσφαιρα αποτελείται τόσο από μικρό όσα και από μάκρο-περιβάλλοντα, η σύσταση των οποίων μπορεί να είναι ριζικά διαφορετική έχοντας τη δυνατότητα το ένα να επηρεάσει το άλλο, έτσι και το εκπαιδευτικό περιβάλλον συνίσταται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες όπως το Υπουργείο Παιδείας, τα συλλογικά όργανα των εκπαιδευτικών, οι μαθητικοί σύλλογοι, οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων. Εύκολα γίνεται αντιληπτό πως οι κινήσεις της μιας ομάδας έχουν άμεσο αντίκτυπο στις υπόλοιπες. Για παράδειγμα αποφασίζοντας το Υπουργείο Παιδείας να εντάξει τις νέες τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο εκπαιδευτικός που αποτελεί τον «*αγωγό της εκπαιδευτικής εξέλιξης*» (Κυνηγός, 1995:2) οφείλει να επανασχεδιάσει τη διδασκαλία του με τέτοιο τρόπο ώστε να αναδείξει την πρόσθετη παιδαγωγική αξία που προκύπτει από τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών. Παράλληλα βελτιώνεται ο τρόπος με τον οποίο διδάσκονται οι εκπαιδευόμενοι, ενώ υπάρχει πιθανότητα ορισμένοι γονείς να δυσανασχετήσουν θεωρώντας πως δεν γίνεται μάθημα.

Αν και οι ατμόσφαιρες μας περιβάλλουν, εντούτοις είναι άυλες και δεν μπορούν να «ψηλαφηθούν» από τον άνθρωπο. Πρόκειται για ένα ενιαίο οργανικό σύνολο από πολύ μικρά στοιχεία, των οποίων μόνο ένα μέρος γίνεται γνωστό ή αντιληπτό από το ευρύ κοινό. Αντίστοιχα στην εκπαιδευτική διαδικασία οι οργανικές δομές που επηρεάζουν και κατευθύνουν την ταυτότητα της εκπαίδευσης είναι ποικίλες και περίπλοκες με αποτέλεσμα όταν αναφερόμαστε σε αυτές να χρησιμοποιούμε γενικούς όρους λόγου χάρη «Υπουργείο Παιδείας», «Ευρωπαϊκή Κοινότητα».

Τέλος οι ατμόσφαιρες είναι συστήματα πολλαπλών μεταβλητών (multi-variable**)**, μετά-σταθερών (meta-stable**)**, τα οποία πολύ δύσκολα μπορούν να προβλεφθούν. Η ύπαρξη πολλών μεταβλητών σημαίνει ότι πολλά στοιχεία αλλάζουν ταυτόχρονα ή αλληλοσυνδέονται. Η μετά-σταθερότητα υποδηλώνει την εύθραυστη ισορροπία των πραγμάτων αφού μια μικρή αλλαγή σε μια μεταβλητή υποκινεί αλλαγές και στις υπόλοιπες. Η δυσκολία της πρόβλεψης συνίσταται στο ότι δεν κυριαρχεί η νοοτροπία της ενιαίας μεταβλητής αιτίου – αποτελέσματος. Τα παραπάνω στοιχεία συνδέονται με τις διαχρονικές αλλαγές που συμβαίνουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κάθε φορά που εκλέγεται νέα κυβέρνηση. Χαρακτηριστικό επίκαιρο παράδειγμα αποτελεί η κατάργηση της τράπεζας θεμάτων μόλις εννέα μήνες από την ενεργοποίησή της, η απόσυρση του νέου τρόπου εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως αυτός οριζόταν στο «Νέο Λύκειο». Σε αυτό το σημείο να υπογραμμίσω και τη ψήφιση του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για τα Αρχαία Κατεύθυνσης (ΦΕΚ Β 156/2015) μόλις τέσσερις μέρες πριν τις εκλογές και την ευθεία ανακοίνωση κατάργησης του την επομένη των εκλογών(!). Ανάλογα λοιπόν με την κάθε πολιτική ατζέντα γίνονται διαφορετικές αλλαγές.

Η παραπάνω αναλογία κάνει με απλό και περιεκτικό τρόπο ευδιάκριτη τη δυσκολία της δημιουργίας μιας εκπαιδευτικής μεταρρυθμιστικής πρότασης, η οποία να καλύπτει όλες αυτές τις παραμέτρους. Ας μην ξεχνάμε ότι όλες αυτές οι συστημικές δυναμικές επηρεάζουν τη μεταβολή (Cavallo, 2000) ερμηνεύοντας και χρησιμοποιώντας τα ερευνητικά αποτελέσματα με τον πλέον συμφέροντα για αυτές τρόπο.

Μοντέλο Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης και Επιμόρφωσης

Το μοντέλο της κοινότητας μάθησης : Προσωπική δέσμευση

Η συγκεκριμένη πρόταση ακολουθεί το μοντέλο της κοινότητας μάθησης (Κυνηγός, 2008), το οποίο στοχεύει στην προσωπική δέσμευση του εκπαιδευτικού με την εκπαιδευτική

αλλαγή. Ο εκπαιδευτικός παύει να είναι «*τεχνικός διεκπεραιωτής μιας προδιαγεγραμμένης οδηγίας του Αναλυτικού Προγράμματος*» (Κυνηγός, 2011:155-156) και αποκτά αναβαθμισμένο ρόλο, αυτόν του συνδιαμορφωτή.

Πώς όμως μπορεί ο εκπαιδευτικός να συνδιαμορφώσει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση;

- **Κατανόηση εννοιών και βαθμών ελευθερίας.** Για παράδειγμα σε πρώτο επίπεδο επεξηγείται στον εκπαιδευτικό από τους αρμόδιους φορείς τι εστί πρόσθετη παιδαγωγική αξία. Από εκεί και πέρα όμως αφήνεται ο ίδιος ελεύθερος να δημιουργήσει δραστηριότητες με τέτοια αξία, οι οποίες ανταποκρίνονται στις δικές του ανάγκες.
- **Ελευθερία και πρόκληση.** Ένας εκπαιδευτικός συνηθισμένος να εργάζεται σε tqm (total quality management) περιβάλλοντα, τα οποία δεν του επέτρεπαν απολύτως καμία εμπλοκή με τις εκπαιδευτικές αλλαγές, αισθάνεται πρόκληση από τη στιγμή που του δίνεται ένα μεγάλο περιθώριο ελευθερίας και αυτενέργειας σε αυτή τη μεταρρύθμιση.
- **Αίσθηση σύνδεσης με κοινότητα και περικείμενο.** Η δημιουργία κατάλληλων κοινοτήτων μάθησης αποτελεί σε αυτή την πρόταση βασική πτυχή. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να μπορεί να δημοσιεύσει τα αποτελέσματα των ενεργειών του. Οπτικοποιώντας την προσωπική του παιδαγωγική συμπαρασύρει μαζί του και άλλους συναδέλφους, οι οποίοι βλέποντας τις δημοσιεύσεις καλών πρακτικών υποσυνείδητα κάνουν την εξής σκέψη: «κάποιος σαν εμένα το δημιούργησε, άρα μπορώ και εγώ».

Ολοκληρωμένο Πρότυπο ένταξης των Ψηφιακών Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση

Η συγκεκριμένη πρόταση βασίζεται στο ολοκληρωμένο πρότυπο ένταξης των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κυνηγός, 2008b) το οποίο επίσημα ξεκίνησε να εφαρμόζεται στην Ελλάδα το 1996. Στο συγκεκριμένο πρότυπο υπάγεται το μοντέλο της ενεργητικής βιωματικής μάθησης (Κυνηγός, 1995), η οποία αποκτά προσωπικό νόημα για το μαθητή, ο οποίος συνεργάζεται μέσα σε ομάδες με την παιδαγωγική και συμβουλευτική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού του. «*Αναπτύσσεται λοιπόν μια διαλογική σχέση δασκάλου – μαθητή με ανάλογο βαθμό προσωπικής ευθύνης και αυτονομίας μέσα σε ένα εξελισσόμενο εκπαιδευτικό σύστημα*» (στο ίδιο, 1995: 4).

Πτυχές της διαδικασίας ένταξης Ψ.Τ στο Εκπαιδευτικό σύστημα

Ενίσχυση αποκεντρωτικών διαδικασιών: Σταδιακή εγκατάσταση υποδομών

Δυστυχώς το φαινόμενο που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια είναι η πρόωρη αγορά υπερβολικά μεγάλης ποσότητας τεχνολογικού εξοπλισμού χωρίς κάποια μελέτη ή στρατηγική με αποτέλεσμα την άσκοπη σπατάλη τεράστιων χρηματικών ποσών τα οποία θα μπορούσαν με καλύτερη διαχείριση να αξιοποιηθούν για την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Συνεκτιμώντας το γεγονός πως δεν υπάρχει ακόμη η κατάλληλη ανθρώπινη υποδομή για την αξιοποίηση αυτών των εργαλείων μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία απαιτείται «*η ενίσχυση αποκεντρωτικών διαδικασιών*» (Κυνηγός, 1995: 9) προκειμένου να υλοποιηθούν προσεκτικές εφαρμογές σε μικρή κλίμακα με στόχο την εμπειρική έρευνα και τη βιβλιογραφική τεκμηρίωση ορισμένων δοκιμασμένων προγραμμάτων χρήσης στα σχολεία.

Ανάπτυξη υπολογιστικών εργαλείων για διερευνητική μάθηση

Τα υπολογιστικά εργαλεία είναι εκείνα που θα βοηθήσουν τον εξελισσόμενο εκπαιδευτικό κατά την μετεξέλιξη του από απαξιωνόμενο εκπαιδευτικό σε «*επιμορφωνόμενο παιδαγωγό*» (στο ίδιο, 1995: 10) ενθαρρύνοντας μαθησιακές διαδικασίες δημιουργικής δόμησης της γνώσης και οργάνωσης της πληροφορίας μέσα σε συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης. Κατά συνέπεια για να επιτευχθούν όλα αυτά θεωρώ βασική ανάγκη την δημιουργία κατάλληλα σχεδιασμένων διερευνητικών λογισμικών από αρμόδιους πανεπιστημιακούς φορείς.

Ολοκληρωμένη, διεπιστημονική προσέγγιση και πιστοποίηση ποιότητας Ψ.Τ

Η πιστοποίηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών δομημάτων από καταρτισμένους φορείς είναι για μένα αναγκαία προκειμένου να είμαστε βέβαιοι πως τα εκπαιδευτικά λογισμικά σχεδιάστηκαν με τρόπο που να υπηρετούν τις αρχές της διερευνητικής μάθησης.

Για να επιτευχθεί μια ολοκληρωμένη και πλήρης αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εργαλείων προτείνεται η διπλή πιστοποίηση (στο ίδιο, 1995):

- ✓ Διεπιστημονική : η οποία συνίσταται στο παιδαγωγικό, τεχνολογικό και γνωστικό έλεγχο του εργαλείου.
- ✓ Ολοκληρωμένη: η οποία αφορά την αλληλεπιδραστική ανατροφοδότηση μεταξύ των σχεδιαστών και ορισμένων υποψήφιων χρηστών του εργαλείου.

Αποκεντρωτική αντίληψη για την εκπαιδευτική διαδικασία

Για πολλούς μελετητές της σχολικής μαθησιακής ατμόσφαιρας το κέλευσμα της ένταξης των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία θα είναι σε ένα μεγάλο βαθμό δύσκολα επιτεύξιμο λόγω των πολλών διαχρονικών παραγόντων που ενυπάρχουν βαθειά ριζωμένοι σε αυτή, όπως είναι το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, η παιδαγωγική που χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και ο τρόπος που αυτό αξιολογεί τους εκπαιδευόμενούς του. Στην προσπάθειά τους να αποδώσουν τη συμπαγή αυτή δομή του εκπαιδευτικού συστήματος οι Tyack & Tobin του απέδωσαν το χαρακτηρισμό «*γραμματική της εκπαίδευσης*» (όπως αναφέρεται στο Ruthven, 2007: 4) θεωρώντας ότι ενώ κάθε στοιχείο είναι ανοικτό σε ένα βαθμό μετάλλαξης και εξέλιξης η αλλαγή περιορίζεται από το σύστημα ως σύνολο. Κριτική σε αυτό το επιχείρημα άσκησε ο Papert (1997) ο οποίος θεώρησε πως οι παραπάνω μηχανισμοί είναι «*επακόλουθα και όχι αιτίες της σταθερότητας*» (στο ίδιο, 1997 :418). Μάλιστα ο ίδιος αναβαθμίζει τους εκπαιδευτικούς χαρακτηρίζοντάς τους οξυδερκείς και ενσυνείδητους χρήστες των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία διότι αντιλαμβάνονται τα πρόσθετα παιδαγωγικά οφέλη που ανακύπτουν.

Συμπορευόμενη με την άποψη του ίδιου ότι «*καθώς οι ιδέες πολλαπλασιάζονται, η πανταχού παρουσία του ηλεκτρονικού υπολογιστή εγκαθιδρύεται και οι προοπτικές της βαθειάς εκπαιδευτικής αλλαγής γίνονται πλέον πραγματικότητα*» (στο ίδιο, 1997 : 423) θεωρώ αναγκαίο κομμάτι την αποκέντρωση της ανάπτυξης των αναλυτικών προγραμμάτων μόνο από τους εντολοδόχους του Υπουργείου Παιδείας.

Αποκεντρωμένη διαδικασία ανάπτυξης Αναλυτικών Προγραμμάτων

Προκειμένου να εμπλακούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία αυτής της εκπαιδευτικής αλλαγής εισηγούμαι τη συμμετοχή τους στη διαδικασία συζήτησης, διαμόρφωσης και υλοποίησης του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, ώστε έμπρακτα να αισθανθούν συνδιαμορφωτές. Οι σημερινοί εξελισσόμενοι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται πάνω στη διδασκαλία τους, την αξιολογούν και την επανασχεδιάζουν με αποτέλεσμα να δημιουργούν τη δική τους προσωπική παιδαγωγική αξιοποιώντας τις γνώσεις τους σε συνδυασμό με την εμπειρία που προκύπτει από την αλληλεπίδραση με την τάξη.

Θεωρώ λοιπόν εξαιρετική ιδέα τη δημιουργία υποστηρικτικής πλατφόρμας στην οποία θα δημοσιεύονται τα προσωπικά προγράμματα σπουδών του εκάστοτε εκπαιδευτικού αποτελώντας σπουδαίο υλικό για γόνιμο διάλογο, ανταλλαγή ιδεών με αποτέλεσμα την αναβάθμιση της διαδικασίας. Άλλωστε όταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος χωρίς να τους επιβάλλεται έξωθεν νιώθουν δεσμευμένοι και φροντίζουν για τη διαρκή αναβάθμιση και υλοποίησή του.

Προτεινόμενα μεταρρυθμιστικά μέτρα και επακόλουθα

Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού

Από όσα περιγράφηκαν στις προηγούμενες παραγράφους συνάγεται ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί έναν από τους βασικούς πυλώνες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατά συνέπεια της «μαθησιακής ατμοσφαιρικής αλλαγής». Εκείνος βρίσκεται καθημερινά μέσα στην τάξη, εκείνος αλληλεπιδρά με τους μαθητές, εκείνος διαπιστώνει εάν όσα έχουν θεσπιστεί στη θεωρία επιτυγχάνονται και υλοποιούνται με επιτυχία στην πράξη. Επομένως η γνώμη του πρέπει να έχει βαρύνουσα σημασία σε κάθε συζήτηση για εκπαιδευτικές αλλαγές. Ο εκπαιδευτικός για να καταφέρει να παραμείνει αλώβητος και να υπογραμμίσει την καίρια σημασία του εκπαιδευτικού του ρόλου, μέσα σε ένα διαρκώς εξελισσόμενο ψηφιοποιημένο περιβάλλον στο οποίο οι δυνατότητες εξ` αποστάσεως εκπαίδευσης, video-διαλέξεων ή παρακολουθήσεων μαθημάτων τύπου MOOCs - το συγκεκριμένο μοντέλο ενσωματώνει δομή του μαθήματος με διαδραστικό και ελκυστικό τρόπο σε ανοικτά περιβάλλοντα ασύγχρονης μάθησης (De Freitas, 2013) - είναι συνεχώς αναπτυσσόμενες, οφείλει να αποτελέσει τον εξελισσόμενο, αναστοχαζόμενο (reflexive practitioner) επαγγελματία του μέλλοντος, του οποίου ωστόσο συχνά οι δηλωμένες πεποιθήσεις (επιστημολογία, μάθηση, διδακτική των γνωστικών αντικειμένων) διαφέρουν από τις εν δράσει.

Ευρεία και συστηματική δια βίου Επιμόρφωση

Η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών στην κοινωνικοπολιτική της διάσταση αναπαράγει το φαινόμενο του τεχνολογικού ντετερμινισμού, την αντίληψη δηλαδή ότι η τεχνολογία είναι αυτόνομη και ανεξάρτητη αιτία για την εξέλιξη κάθε κοινωνικής δραστηριότητας (Κυνηγός, 1995). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αρκετοί εκπαιδευτικοί - και όχι μόνο - εξέφρασαν τις ενστάσεις τους θεωρώντας πως η τεχνολογία δεν μπορεί να συμβάλλει στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η παραπάνω αντίληψη συνδέεται και με την προσωπική παιδαγωγική του κάθε εκπαιδευτικού για το τι σημαίνει μάθηση και διδασκαλία, η οποία επηρεάζει τον τρόπο χρήσης του υπολογιστή, οδηγώντας στην εμφανή απροθυμία αρκετών εκπαιδευτικών να εντάξουν αυτές τις τεχνολογίες στη διδασκαλία τους (στο ίδιο, 1995; Watson, 2001). Από την άλλη μεριά οι θιασώτες της υπολογιστικής τεχνολογίας υπερθεματίζουν την ευχρηστία των νέων τεχνολογιών προσπαθώντας να μεταπείσουν τους δύσπιστους συναδέλφους τους. Αυτό ωστόσο όπως παρατηρούν οι Blikstein & Cavallo (2002) μπορεί να αποτελέσει το «*δούρειο ίππο*» της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα ίδια ακριβώς πλεονεκτήματα από τις νέες ψηφιακές τεχνολογίες, τα οποία θα μας παρακινήσουν να τις εισάγουμε στην εκπαίδευση, ενέχουν ταυτόχρονα τον κίνδυνο μιας πολύ επιφανειακής επαφής μαζί τους με αποτέλεσμα να μην αναδειχθεί η πρόσθετη παιδαγωγική αξία της ένταξης τους στην εκπαιδευτική διαδικασία αφήνοντας να χαθεί μια σημαντική ευκαιρία για καινοτομία και αλλαγή.

Προκειμένου να αποφύγουμε την έκταση και αναπαραγωγή τέτοιων φαινομένων έρχεται η ευρεία υποχρεωτική επιμόρφωση ως αντίδοτο στον τεχνολογικό ντετερμινισμό. Μέσα από τη διαρκή αυτή επιμόρφωση υπέρμαχοι και κατήγοροι θα έρθουν σε επαφή με την πραγματική παιδαγωγική αξία της σωστής χρήσης των νέων τεχνολογιών, αλληλεπιδρώντας με εκπαιδευτικά λογισμικά, μελετώντας βασικές θεωρίες μάθησης και υλοποιώντας όσα έμαθαν στην πράξη δημιουργώντας εκπαιδευτικά σενάρια και δομήματα. Η επιμόρφωση αυτή πρέπει να είναι συστηματική και δια βίου υποστηρίζοντας τον εκπαιδευτικό όλα τα χρόνια της επαγγελματικής του πορείας. Επίσης τουλάχιστον στα πρώτα στάδια εξοικείωσης με τη νέα τεχνολογία θεωρώ απαραίτητη τη δια ζώσης διδασκαλία και προτείνω η εξ αποστάσεως, ασύγχρονη εκπαίδευση να λαμβάνει χώρα μόνο εφόσον έχει ο εκπαιδευόμενος αποκτήσει την απαιτούμενη εμπειρία και εξοικείωση με όσα εσωκλείονται στην έννοια «πρόσθετη παιδαγωγική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών».

Για την υλοποίηση των ανωτέρων είναι απαραίτητη η δημιουργία ενός οργανισμού κατάρτισης επιμορφωτών με αυξημένα προσόντα και δεξιότητες, οι οποίες πρέπει να εμπλουτίζονται διαρκώς μέσα από τη συμμετοχή του επιμορφωτή τόσο σε ερευνητικά projects όσο και σε συνέδρια.

Τόσο η κατάρτιση των επιμορφωμένων όσο και των επιμορφωτών οφείλει να είναι καίρια, ουσιαστική και να μην μοιάζει με μικρής διάρκειας σεμινάριο, το οποίο προσφέρει γενικές θεωρητικές γνώσεις στους εκπαιδευτικούς (Kynigos, 2003). Η δομή μιας πλήρους επιμορφωτικής διαδικασίας δίνει (στο ίδιο, 2003: 9) :

- *Οικειοποίηση της τεχνολογίας ως πρωταρχικό στόχο της επιμόρφωσής του.*
- *Έμφαση στην εκπαιδευτική πράξη, με άλλα λόγια στις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας με τη χρήση των νέων τεχνολογιών.*
- *Έμφαση στην εφαρμογή στην τάξη, βασισμένη στη συνδιδασκαλία, στην παρατήρηση τάξης και στις αναφορές των καθηγητών από τις εμπειρίες τους με τους μαθητές.*

Παράλληλα για να είναι πετυχημένη η επιμορφωτική διαδικασία θα πρέπει αυτή να υλοποιείται μέσα από το πλαίσιο:

- Αυθεντικών συζητήσεων της ολομέλειας, καταθέτοντας ο καθένας τους προβληματισμούς του επί της διαδικασίας και συζητώντας τις ιδέες του με τους υπόλοιπους συναδέλφους.
- Συζήτηση και προετοιμασία υλικών σε μικρές ομάδες προκειμένου να καλλιεργηθούν οι ομαδοσυνεργατικές δεξιότητες πρωτίστως στους εκπαιδευτικούς ώστε να καταφέρουν να τις διδάξουν επιτυχώς στους μαθητές.
- Τεχνικές αύξησης αναστοχασμού, καθότι η τροποποίηση και η συνεχής βελτίωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων είναι μια διαδικασία άμεσα συνυφασμένη με το εκπαιδευτικό σενάριο.
- Εφαρμογή στην τάξη ώστε όλοι οι επιμορφωμένοι να αποκτήσουν εμπειρία και προσωπικά βιώματα για τη διδασκαλία με χρήση νέων τεχνολογιών.
- Συμμετοχή σε κοινότητες εφαρμογής με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Η επιμόρφωση πρέπει να καλλιεργήσει στους εκπαιδευτικούς την κουλτούρα της συνεργασίας μέσα από εκπαιδευτικές κοινότητες δράσεις ώστε οι ίδιοι μετά την ολοκλήρωση της επιμόρφωσης να συνεχίζουν να δραστηριοποιούνται ενεργά με αυτές.

Τέλος όπως υπογραμμίζει ο Κυνηγός (2003) άλλη μια αναγκαία συνθήκη για να είναι πετυχημένη η επιμόρφωση είναι η πλήρης και σε βάθος κατάρτιση του επιμορφωτή. Στοιχεία βασικά για έναν επιμορφωτή είναι:

- Η έγκυρη και ουσιαστική επέμβαση στη σχολική πραγματικότητα προκειμένου να παρουσιάσει και να εγκαταστήσει σύγχρονες διδακτικές μεθόδους.
- Η γνώση της διδακτικής των/του γνωστικών/ου αντικειμένου/ων.
- Η παιδαγωγική του κατάρτιση για τις θεωρίες διδασκαλίας και μάθησης.
- Η υποστηρικτική και εμψυχωτική του δράση απέναντι στους επιμορφούμενούς του.

Προκειμένου να υλοποιηθούν επιτυχώς όλα αυτά συστήνεται η οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων στα πλαίσια της «Οδύσσειας» -έργου που υλοποιήθηκε το διάστημα 1996 – 2001 και αποτελεί την πρώτη συστημική πρωτοβουλία και δράση με ολοκληρωμένο χαρακτήρα που εφαρμόστηκε σε εκτενές επίπεδο- με ευρεία υποχρεωτική επιμόρφωση εκπαιδευτικών ανάλογη με το 20 τοις εκατό του ετήσιου διδακτικού χρόνου για ένα έτος.

Ενίσχυση και υποστήριξη του ρόλου του εκπαιδευτικού

Ο όρος υποστήριξη λαμβάνεται με την ευρύτερη δυνατή έννοια, δηλαδή αναφέρεται σε όλες εκείνες τις υπηρεσίες που θα μπορούσαν να αποτελέσουν στήριγμα του εκπαιδευτικού σε αυτή τη διαρκή πορεία εξέλιξης και προσωπικής προόδου. Με τον όρο υποστήριξη δεν αναφέρομαι επομένως μόνο σε τεχνολογικές υποδομές αλλά και στη διαθεσιμότητα πηγών, τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, τη δεσμευτική εμπλοκή των εκπαιδευτικών τόσο στη συγγραφή των Αναλυτικών Προγραμμάτων όσο και στη δημιουργία εκπαιδευτικών

λογισμικών (Kynigos, 2003). Είναι επιτακτική ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να πάψουν να νιώθουν μόνοι και απομονωμένοι κατά τη διάρκεια των προσπαθειών τους να εξερευνήσουν και να πειραματιστούν με αυτές τις νέες δυνατότητες (Watson, 2001).

Δημιουργία Εκπαιδευτικών Κοινοτήτων Δράσης

Σίγουρα ο όρος κοινότητα δεν μπορεί να προσεγγιστεί με σαφήνεια καθότι ενώ έχουν εντοπιστεί βιβλιογραφικά κάποια βασικά κοινά θεωρητικά σημεία για την έννοια αυτή, εντούτοις δεν υπάρχουν ορισμένα αποδεκτά κριτήρια τα οποία να αποδεικνύουν κατά πόσο μπορεί να θεωρηθεί επιτυχημένη μια κοινότητα για παράδειγμα εκπαιδευτικών (Grossman, Wineburg, & Woolworth, 2000). Βασικοί άξονες για την επιτυχία των κοινοτήτων εν γένει είναι η αλληλεξάρτηση, η αλληλεπίδραση / συμμετοχή, τα κοινά συμφέροντα, το ενδιαφέρον για την άποψη του κάθε μέλους καθώς και η ύπαρξη ουσιαστικών σχέσεων.

Ωστόσο σύμφωνα με τους Grossman et. al. δεν μπορούμε να εντάξουμε την κοινότητα των εκπαιδευτικών στην ευρύτερη κατηγορία των κλασικών επαγγελματικών κοινοτήτων. Η κοινότητα των εκπαιδευτικών διαφέρει κατά πολύ καθότι αποτελείται από μια ομάδα ατόμων, οι οποίοι «*δεν μιλούν την ίδια γλώσσα, ανάλογα με την ηλικία την οποία διδάσκουν, έχουν διαφορετικές απόψεις κατά μήκος όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επιπλέον δεν ελέγχουν οι ίδιοι ποιος μπαίνει και ποιος βγαίνει από την ευρύτερη ομάδα*» (στο ίδιο, 2000:2). Επιπρόσθετα το πολύωρο και κουραστικό πρόγραμμά τους δεν τους αφήνει περιθώρια αναστοχασμού και ανταλλαγής απόψεων μέσα στα πλαίσια των ωρών του (Watson, 2001) – και όταν ξεκλέβεται λίγος χρόνος – μεταξύ των διαλλειμάτων για την έναρξη της επόμενης διδακτικής ώρας- αυτός αφιερώνεται σε συζητήσεις για την επίλυση πρακτικών προβλημάτων στα πλαίσια του μαθήματος.

Σε αυτό το σημείο να υπογραμμίσω άλλο ένα βασικό πρόβλημα που μπορεί να δημιουργηθεί σε εκπαιδευτικές κοινότητες εκτός των πλαισίων και ωρών του σχολείου. Έχει παρατηρηθεί ότι σε τέτοιες εξωσχολικές δράσεις τείνουν να προσέρχονται συνήθως μόνο άτομα με δραστήριο χαρακτήρα που φροντίζουν για την αυτοβελτίωσή τους, με αποτέλεσμα αυτοί που πραγματικά το έχουν ανάγκη, να μένουν πάλι απ΄έξω. Παράλληλα όταν οι δράσεις υλοποιούνται εκτός σχολικού πλαισίου είθισται να αλλάζουν οι εκπαιδευτικοί αλλά όχι το περιβάλλον τους, με αποτέλεσμα όταν επιστρέφουν να εφαρμόσουν στο σχολείο όσα έμαθαν να συναντούν απογοητευμένοι το ίδιο status quo.

Επομένως η δημιουργία εκπαιδευτικών κοινοτήτων στις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν μέσα στα πλαίσια του σχολικού τους ωραρίου, να αναρτούν τις καλές πρακτικές τους, να συζητούν και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους εμβαθύνοντας στα γνωστικά τους αντικείμενα και παροτρύνοντας άλλους πιο διστακτικούς συναδέλφους να εμπλακούν ενεργά με τη δημιουργία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες είναι μια εξαιρετική πρόταση. Για το σκοπό αυτό προτείνεται η κατά μία ώρα μείωση των ωρών που πρέπει να καλύψει εβδομαδιαία ο εκπαιδευτικός με άλλες υποχρεώσεις - πέραν των διδακτικών, προκειμένου η ώρα αυτή να αφιερώνεται στην εκπαιδευτική κοινότητα της σχολικής περιφέρειας αλλά και της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας. Συστήνω επίσης οι καλύτερες εκπαιδευτικές πρακτικές να αναρτώνται σε συγκεκριμένο δόμημα, το οποίο θα περιέχει τις καλές πρακτικές του συνόλου των σχολείων ανά εκπαιδευτική βαθμίδα και γνωστικό αντικείμενο. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται κατά τον Κυνηγό (2008a) η «*δημιουργία μηχανισμών αναγνώρισης της ύπαρξης, της ταυτότητας και των προϊόντων αυτών των κοινοτήτων με το να τα κάνουν ευρέως διαθέσιμα και με το να δημιουργούν μηχανισμούς που θα ελέγχουν την ποιότητά τους*». Βέβαια θα πρέπει να δοθούν τα απαραίτητα κονδύλια από την ευρωπαϊκά πακέτα προγραμμάτων προκειμένου να χρηματοδοτηθούν ακαδημαϊκά αναγνωρισμένοι οργανισμοί για την υποστήριξη και δημιουργία τέτοιων κοινοτήτων.

Μέσα από τις κοινότητες ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι συμμετέχει στη συλλογική ανάπτυξη του επαγγέλματός του και διαδραματίζει κεντρικό ρόλο σε αυτή την εκπαιδευτική αλλαγή που σηματοδοτεί η ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.

Πλατφόρμες συν-κατασκευής διερευνητικών λογισμικών και εργαλείων

Όταν μιλάμε για νέες τεχνολογίες αντιλαμβανόμαστε πως ο εξελισσόμενος εκπαιδευτικός οφείλει να έχει μια αρκετά μεγάλη εξοικείωση με λογισμικά αλλά εργαλεία προκειμένου να αξιοποιήσει τις νέες αυτές λειτουργικότητες ως μέσα για έκφραση, αντανάκλαση, εκπροσώπηση, πραγματοποίηση και κατασκευή. (Kynigos, 2003)

Για να επιτευχθεί αυτό η δημιουργία ειδικών πλατφόρμων μάθησης, οι οποίες θα αποτελούν προσαρμοστικά εκπαιδευτικά συστήματα συνασπισμένα με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Μουζάκης, 2006) – εφόσων απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς θα ήταν μια λύση. Με αυτό τον τρόπο θα λαμβάνεται υπόψη το προσωπικό στυλ μάθησης του κάθε εκπαιδευόμενου χωρίς να επιβάλλεται ένας μόνος τύπο μάθησης (Kynigos, 2003). Παράλληλα οι ενήλικοι μαθαίνουν ενεργητικά, επιζητώντας η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία να προωθεί τη διερεύνηση του προς διδασκαλία θέματος, ενώ δίνουν ιδιαίτερη έμφαση και στην αλληλεπιδραστικότητα, στο γεγονός δηλαδή ότι θέλουν να συμμετέχουν σε αυτό που μαθαίνουν. Ο διδάσκων είναι για τον ενήλικο ένας ισότιμος άλλος με περισσότερες γνώσεις, τον οποίο δε θα διστάσει να συμβουλευτεί, να αλληλεπιδράσει μαζί του, να ψάξει το πληροφοριακό υλικό που του συστήνει για να εμβαθύνει περισσότερο στο περιεχόμενο.

Επομένως η πλατφόρμα που θα δημιουργηθεί πρέπει να υποστηρίζει «*την εις βάθος πρόσβαση*» (στο ίδιο, 2003: 16) των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να έχουν τη δυνατότητα να δημιουργούν οι ίδιοι τα δικά τους εργαλεία και τους δικούς τους πόρους για τους μαθητές. Μάλιστα ο Κυνηγός (2003) χαρακτηρίζει αυτή τη λογική ως το παράδειγμα του λευκού κουτιού (white box paradigm) τονίζοντας την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι μαθητές να αποκτούν τόσο βαθιά πρόσβαση στην τεχνολογία ώστε να κατασκευάζουν και να ανασκευάζουν τεχνουργήματα χωρίς να είναι απαραίτητη η άριστη γνώση προγραμματιστικών γλωσσών ή άλλων τεχνικών πληροφοριών. Μόνο μέσα από αυτή τη διαδικασία οι εκπαιδευτικοί θα έρθουν κοντά με την τεχνολογία, θα την οικειοποιηθούν και θα τη χρησιμοποιήσουν μέσα στη διδασκαλία τους. Για το σκοπό αυτό πρέπει να δοθούν φυσικά τα απαραίτητα ευρωπαϊκά κονδύλια ώστε να χρηματοδοτηθούν οι αρμόδιοι πανεπιστημιακοί φορείς που είναι σε θέση να υποστηρίξουν μια τέτοια διαδικασία.

Συμπεράσματα

Συγκεφαλαιώνοντας ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα κλυδωνίζεται από ποικίλες μεταβλητές. Σαφώς τα όσα προαναφέρθηκαν μπορεί να φαντάζουν ιδεατά και ανεφάρμοστα στη δύσκολη αυτή εποχή που ζούμε. Ωστόσο αποτελούν το έναυσμα για σκέψη και περαιτέρω ενδοσκόπηση προκειμένου όλοι μαζί συλλογικά να δραστηριοποιηθούμε και να διεκδικήσουμε το ρόλο που μας αξίζει. Ας σταματήσουμε πια να μοιάζουμε με μυγμηγκοειδή που τρέχουν να υλοποιήσουν τις πολλαπλές υποχρεώσεις τους, διαρκώς απαξιωνόμενοι και υπό-αμειβόμενοι. Έχει φτάσει πλέον η ώρα να επαναπροσδιορίσουμε το ρόλο μας ενδυναμώνοντας το επάγγελμά μας και τις αρμοδιότητες μας. Οι νέες τεχνολογίες συμπορεύονται με αυτή την αλλαγή. Ας μην αφήσουμε την ευκαιρία να χαθεί.

Αναφορές

Blikstein, P., & Cavallo, D. (2002). Technology as a Trojan Horse in School Environments: The Emergence of the Learning Atmosphere. *Procedings of the Interactive Computer Aided Learning International Workshop. II.* Villach, Austria: Carinthia Technology Institute.

Cavallo, D. (2000). Emergent design and learning environments: Building on indigenous knowledge. *IBM Systems Journal*, *39*(3.4), σσ. 768–781.

De Freitas, S. (2013). MOOCs: the final frontier for higher education?

Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2000). What Makes Teacher Community Different from a Gathering of Teachers? An Occasional Paper. *Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.*

Kynigos, C. (2003). Teacher Education and the Teaching Profession. Στο *Learning and Teaching in the Communication Society*, *Theme 1 – Teacher Training and the Role of Teaching in the Communication Society*, *CD-ESR-GT2 (2003)* (σσ. 35-59). Council of Europe.

Papert, S. (1997). Why School Reform Is Impossible. *Journal of the Learning Sciences, 6*(4), σσ. 417-427.

Prensky, M. (2008). Backup education? *Educational Technology*, *48*(1).

Ruthven, K. (2007). Teachers, technologies and the structures of schooling.

Watson, D. M. (2001). Pedagogy before technology: Re-thinking the relationship between

Κυνηγός, Χ. (1995). Η ευκαιρία που δεν πρέπει να χαθεί. Η υπολογιστική τεχνολογία ως εργαλείο έκφρασης και διερεύνησης στη γενική παιδεία. Στο Α. Καζαμίας, & Μ. Κασσωτάκης, *Ελληνική Εκπαίδευση, Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού.* Αθήνα: Σείριος.

Κυνηγός, Χ. (2008a). *Ενδυναμώνοντας τον Εκπαιδευτικό στην αξιοποίηση των ΤΥΠΕ. Μοντέλα Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης και Επιμόρφωσης.*Σημειώσεις Eclass.

Κυνηγός, Χ. (2008b). *Πλαίσιο ένταξης της Σύγχρονης Τεχνολογίας στην Ελληνική Εκπαίδευση: Η Ενέργεια ‘Οδύσσεια’ 1996-2000.* Σημειώσεις Eclass.

ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μεγάλη του Γένους Σχολή. Η πρώτη σειρά επιστημονικών οργάνων και η σημασία τους.

Λάζος Παναγιώτης

Msc Φυσικός, Εκπαιδευτικός, 26ο ΓΕΛ Αθηνών

Υποψήφιος διδάκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος ΕΚΠΑ

taklazos@gmail.com

Περίληψη

Η ιστορία της Μεγάλης του Γένους Σχολής είναι μοναδική ανάμεσα σε όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα του ευρύτερου ελλαδικού χώρου. Η αδιάκοπη πορεία της στο χρόνο από το 1454 ως σήμερα την καθιστούν σημείο αναφοράς. Η φήμη της, βέβαια, σχετίζεται κυρίως με το χώρο της κλασικής εκπαίδευσης και όχι με εκείνον των θετικών επιστημών. Ωστόσο, παρατηρείται στο δεύτερο μισό του 19ου αιώνα μια διστακτική αλλά σαφής στροφή προς τη διδασκαλία των θετικών επιστημών. Αναμφίβολα, η σημαντικότερη ένδειξη αυτής της τάσης είναι ο σταδιακός εξοπλισμός της οργανοθήκης της Σχολής με όργανα φυσικής και χημείας. Πράγματι, στα τέλη του αιώνα η Σχολή διαθέτει μια αξιοζήλευτη συλλογή 250 και πλέον οργάνων. Στην παρούσα εργασία αναφέρονται τα 23 επιστημονικά όργανα που αποτέλεσαν την πρώτη σειρά οργάνων της Σχολής και παρουσιάζονται αναλυτικά τα περισσότερα από αυτά. Στόχος της εργασίας είναι η συνεισφορά στη μελέτη του εξοπλισμού για τη διδασκαλία της πειραματικής φυσικής στα ελληνικά σχολεία της Πόλης στο δεύτερο μισό του 19ου αιώνα καθώς και η ανάδειξη του ρόλου των δωρεών στη σχετική διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: Μεγάλη του Γένους Σχολή, Επιστημονικά όργανα, Φυσική, Χατζη-Στεφανής Γαϊτανάκης.

Η Μεγάλη του Γένους Σχολή ιδρύθηκε λίγο μετά την άλωση της Πόλης, το 1454, από τον Πατριάρχη Γεννάδιο Σχολάριο και λειτουργεί ανελλιπώς μέχρι σήμερα με ένα μικρό διάλειμμα το 1821. Από το 1882 στεγάζεται στο εντυπωσιακό ιδιόκτητο κτήριο που δεσπόζει στο Φανάρι. Το πρόγραμμα σπουδών της Σχολής μέχρι τα μέσα του 19ου αιώνα ήταν σαφέστατα στραμμένο προς την κλασική παιδεία με ελάχιστες και μικρής διάρκειας εξαιρέσεις (Κούγκας, 2004). Τα μαθήματα των θετικών επιστημών είτε απουσίαζαν εντελώς είτε διδασκόντουσαν ελάχιστες ώρες εβδομαδιαίως. Ωστόσο, φαίνεται πως υπήρχε κάποια συλλογή οργάνων πειραματικής φυσικής στο πρώτο μισό του αιώνα, αν και το 1865 έχουν απολεστεί σχεδόν όλα. Σχετική αναφορά απαντάται στη λογοδοσία του 1865-66: «Η μεν ουν Μεγάλη Σχολή, κεκτημένη άλλοτε συλλογάς τίνας παντοίων οργάνων, τας πάσας απώλεσε δια τας επ'εσχάτων των χρόνων περιπετείας, πλην μόλις παλαιών τινών γεωγραφικών σφαιρών και πινάκων, ενός βαρομέτρου, ενός θερμομέτρου, ενός μικροσκοπίου και ενίων άλλων αχρήστων λειψάνων και συντριμμάτων».

Η κατάσταση αλλάζει σταδιακά από τα μέσα του 19ου αιώνα. Η αλλαγή της στάσης απέναντι στη διδασκαλία της πειραματικής φυσικής διαφαίνεται στη λογοδοσία του 1864-1865 (Κλεόβουλος, 1865) όπου επαινείται ο καθηγητής Ανδρέας Σπαθάρης διότι

κατόρθωσε να διδάξει στοιχεία της πειραματικής φυσικής παρόλο που δεν έχει στη διάθεσή του τα απαραίτητα όργανα.

Την επόμενη χρονιά ο αυτοκρατορικός αρχιτέκτονας Χατζη-Στεφανής Γαϊτανάκης δωρίζει στη Σχολή μια σειρά από 23 επιστημονικά όργανα υπό τον όρο να γίνεται δεκτός κάθε χρόνο στη Σχολή ένας υπότροφος μαθητής από την Μάδυτο, τον τόπο καταγωγής του δωρητή(Κλεόβουλος, 1866). Η Μάδυτος βρίσκεται στην απέναντι ακτή από τα Δαρδανέλια και το σημερινό όνομά της είναι Εσκί Ετζέ Αμπάτ. Οι υποτροφίες δίνονται από το αμέσως επόμενο σχολικό έτος (Κλεόβουλος, 1867). Ο Χατζη-Στεφανής Γαϊτανάκης (εικόνα 1) έχει κτίσει ανάμεσα σε άλλα τον Άγιο Νικόλαο Χάλκης το 1857 και το Λίθινο Στρατώνα το 1847 σε συνεργασία με τον Άγγλο αρχιτέκτονα M.Smith.



Εικόνα 1. Χατζη-Στεφανής Γαϊτανάκης (1821-1880).

Πρέπει να σημειωθεί πως η συγκεκριμένη συλλογή οργάνων έχει αρχικά δωριθεί από τον Γαϊτανάκη στα Γαϊτανάκεια εκπαιδευτήρια τα οποία είχε χτίσει ο ίδιος το 1857 στην Μάδυτο. Είναι αξιοπερίεργο το γεγονός πως 8 μόλις χρόνια αργότερα τα δωρίζει στη Μεγάλη του Γένους Σχολή, αφαιρώντας τα από τα εκπαιδευτήρια της πατρίδας του. Τα εκπαιδευτήρια περιλάμβαναν πλήρη επτατάξια αστική σχολή αρρένων, πλήρες εξατάξιο παρθεναγωγείο και πλήρες νηπιαγωγείο, με 800 περίπου μαθητές και μαθήτριες και 12 διδασκάλους και διδασκάλισσες. Επίσης υπήρχε βιβλιοθήκη και οικοτροφείο. Τα Γαϊτάνακεια εκπαιδευτήρια καταστράφηκαν το 1915 κατά τη διάρκεια βομβαρδισμού της Αντάντ στον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο.

Ο Χρυσόστομος Παπαδόπουλος αναφέρει χαρακτηριστικά (Παπαδόπουλος, 1890): «Εν τη ελληνική δε σχολή μέχρι του 1861 εδιδάσκοντο και τρίτης Γυμνασιακής τάξεως μαθήματα, αλλά δεν γνωρίζω διατί η Σχολή εκείνη παρήκμασεν η δε πλουσία της συλλογήν οργάνων της Φυσικής και χημείας εδωρήθη τη εν Κων/πόλει Μεγάλη του Γένους Σχολή». Ο Γαϊτανάκης γράφει στο Συνοδικό Γράμμα με αριθμό πρωτοκόλλου 27 και διεκπεραίωσης 24 της 28ης Δεκεμβρίου 1865: «…δωρήσασθαι προς την Μ. του Γ. Σχολής τα όργανα της Πειραματικής Φυσικής, άτινα είχε προμηθεύσει δια την Σχολήν της πατρίδας του Μαδύτων, έμενον δε τέως άχρηστα, ως μη αναγκαιούντα αυτή». (Παλαμάς, 1890). Φαίνεται πως η θέληση του Γαϊτανάκη ήταν να προαχθούν τα εκπαιδευτήρια στο καθεστώς του Γυμνασίου και επειδή αυτό δεν επετεύχθη δώρισε τα όργανα στη Σχολή ώστε να εξασφαλίσει τουλάχιστον την υποτροφία για έναν μαθητή από την Μάδυτο κάθε χρόνο (Σιταράς, 1971).

Σε κάθε περίπτωση, το σίγουρο είναι πως η συγκεκριμένη δωρεά βελτίωσε σημαντικά την πειραματική υποδομή της Σχολής. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός πως στο επόμενο σχολικό έτος τα μαθήματα της πειραματικής φυσικής αυξήθηκαν από 1 σε 3 εβδομαδιαίως (Κλεόβουλος, 1867). Αναφέρεται, επίσης, πως ο Γαϊτανάκης έχει δεσμευθεί πως θα δωρίσει

στο άμεσο μέλλον μια «αεραντλίαν των τελειοτέρων» (Κλεόβουλος, 1866). Πράγματι το επόμενο σχολικό έτος ο Γαϊτανάκης διαθέτει 2925 γρόσια (650 φράγκα) (Κλεόβουλος, 1867) για την αγορά αεραντλίας η οποία όπως αναφέρεται στον κατάλογο οργάνων της ετήσιας έκθεσης του σχολικού έτους 1866-1867 (Κλεόβουλος, 1867) είναι μία «αεραντλία μετά δύο πλακών του Σεκρετάν». Ο Secretan υπήρξε ένας από τους κορυφαίους κατασκευαστές οργάνων στη Γαλλία κατά το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα (Brenni, 1994).

Τα όργανα της δωρεάς είναι τα εξής (Κλεόβουλος, 1866): Μεγάλο πλανητικό σύστημα κατά Κοπέρνικον, χωρομετρικός γωνιογράφος (equerre d'arpeuteur), υδροστάθμη (niveau d'eau avec son pied), αστρολάβιον (alidade en cuivre), χωρομετρικόν εργαλείον (cercle repetiteur), ηλεκτρική μηχανή (machine electrique), δύο παραβολικά κάτοπτρα (deux miroirs paraboliques), ηλεκτροφόρον (electrophore), λουγδουνική φιάλη (bouteille de Leyde), ηλεκτρική συστοιχία και εκκενωτής (batterie electrique e exitateur), ηλεκτρόμετρον (electrometer), ηλεκτροσκόπιον (electroscope). ηλεκτρικόν εκκρεμές (pendule electrique), κύλινδροι προς απόδειξη της αρχιμηδείου αρχής (cylinders servant a demonrer Le principe d'Archimede), υέλινον πρίσμα (prisme) λουγδουνικόν τετράγωνον (tablean magiqe on carrean de Leyde), ηλεκτρόμετρον δισκοφόρον (electrometre a cadran), βολταϊκόν σφαιροβόλον (pistolet de Volta), ηλεκτρικός κυνηγός (chasseur tirant), ηλεκτρικός όλμος (motieur (sic) electrique), συσκευασία της χαλάζης (appareil de la grele), ηλεκτρική κωδωνοκρουσία (carillou a trios-tinbres) και μαγικός σωλήν (tube etincelant).

Δυστυχώς, δεν αναφέρεται πουθενά στον κατάλογο το όνομα κάποιου κατασκευαστή. Σε όλα τα όργανα, πλην του πλανητάριου, παρατίθενται οι αντίστοιχοι γαλλικοί όροι, στοιχείο που οδηγεί στο ασφαλές συμπέρασμα πως πρόκειται για όργανα γαλλικής κατασκευής. Αξίζει να σημειωθεί πως οι γαλλικοί όροι περιέχουν πολλά λάθη, πιθανώς τυπογραφικά.

Τα όργανα μπορούν να ομαδοποιηθούν ως εξής:

Για τη διδασκαλία του ηλεκτρισμού: 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23.

Για τη διδασκαλία της αστρονομίας: 1.

Για τη διδασκαλία της τοπογραφίας: 2, 3, 4, 5.

Για τη διδασκαλία της οπτικής: 7, 15.

Για τη διδασκαλία της υδροστατικής: 14.

Η ποσοτική υπεροχή των οργάνων των σχετικών με τον ηλεκτρισμό είναι εμφανής. Αντίστοιχη υπεροχή παρατηρείται στα περισσότερα σχολεία της εποχής και είναι αναμενόμενη καθώς τα σχετικά πειράματα είναι από τα πιο εντυπωσιακά και ο ηλεκτρισμός αποτελούσε την έρευνα αιχμής στη φυσική του δεύτερου μισού του 19ου αιώνα.

Τα σχολικά έτη 1866-1867 (Κλεόβουλος, 1867), 1878-1879 (Παλαμάς, 1879) και 1880-1881 (Παλαμάς, 1881) η Σχολή πραγματοποίησε με τη βοήθεια δωρεών μεγάλες προμήθειες επιστημονικών οργάνων ενώ τακτικά δωρίζονται μεμονωμένα όργανα στη Σχολή. Ο εξοπλισμός αυτός είναι έξω από τους σκοπούς της παρούσας εργασίας.

Στα πλαίσια του εμπλουτισμού του Ελληνικού Αρχείου Επιστημονικών Οργάνων του Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών (www.hasi.gr), ο συγγραφέας της εργασίας πραγματοποίησε δύο επισκέψεις στη Μεγάλη του Γένους Σχολή το 2010 και το 2014. Τα περίπου 180 επιστημονικά όργανα που βρέθηκαν στους χώρους που μας υπέδειξε η διεύθυνση της Σχολής καταγράφηκαν και φωτογραφήθηκαν. Η έρευνα που ακολούθησε εστιάστηκε στην

ταυτοποίηση των οργάνων και όπου είναι δυνατόν τον προσδιορισμό του κατασκευαστή και του χρόνου κατασκευής. Σημαντική βοήθεια στην έρευνα αποτελούν οι σχετικές αναφορές και οι κατάλογοι οργάνων που υπάρχουν στις ετήσιες εκθέσεις λειτουργίας που εκδίδουν οι σχολάρχες. Δυστυχώς, πολλά από τα όργανα που αναφέρονται στους καταλόγους δεν είναι ανάμεσα σε αυτά που καταγράφηκαν κατά τις επισκέψεις μας ενώ για άλλα δεν υπάρχει βεβαιότητα ως προς την ταυτοποίησή τους. Όπου υπάρχει σχετικό θέμα αναφέρεται στην παρουσίαση των οργάνων που ακολουθεί. Λόγω χώρου δεν θα παρουσιάσουμε αναλυτικά κάποια επιστημονικά όργανα που είναι ευρέως γνωστά όπως το απλό ηλεκτροσκόπιο.

Μεγάλο πλανητικό σύστημα κατά Κοπέρνικον

Το εντυπωσιακό πλανητάριο της εικόνας 2 έχει διασωθεί αλλά με πολλές ελλείψεις. Περιλαμβάνει τον Ήλιο, τους 8 γνωστούς πλανήτες της εποχής και τους δορυφόρους τους. Συγκεκριμένα, υπάρχει ο Ερμής, η Αφροδίτη, ο Άρης χωρίς δορυφόρους (ανακαλύφθηκαν το 1877), ο Δίας με τους 4 Γαλιλαϊκούς δορυφόρους, ο Κρόνος με τους 8 τότε γνωστούς δορυφόρους, ο Ουρανός με 6 δορυφόρους και ο Ποσειδώνας με 1 δορυφόρο.

Για την κίνηση της Γης και της Σελήνης υπάρχει ειδική διάταξη από ομάδα γραναζιών. Η κίνηση του πλανηταρίου γινόταν με μανιβέλα που λείπει. Γενικά το πλανητάριο παρουσιάζει πολύ μεγάλες ελλείψεις, με κυριότερες εκείνη του Ήλιου, του πλανήτη Κρόνου και της επιφάνειας της Γης (έχει διασωθεί μόνο ο σκελετός της). Ο πλανήτης Ποσειδώνας ανακαλύφθηκε το 1846. Η παρουσία του στο πλανητάριο τοποθετεί τον χρόνο κατασκευής της διάταξης στο διάστημα 1846-1857. Πράγματι, ο γαλλικός οίκος κατασκευής επιστημονικών οργάνων Breton frères παρουσιάζει ένα πλανητάριο εξαιρετικής ομοιότητας στον εμπορικό κατάλογο του 1852 (Breton frères, 1852). Η ομοιότητα, οι διαστάσεις (διάμετρος 1,33 m) και η χρονολογική ταύτιση μας επιτρέπουν να θεωρήσουμε με ασφάλεια πως το πλανητάριο της Σχολής προέρχεται από τον συγκεκριμένο κατασκευαστή.



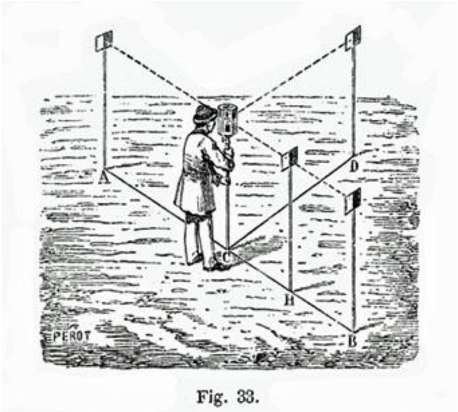


Fig. 33.

Εικόνες 2-3. Μεγάλο πλανητικό σύστημα κατά Κοπέρνικον και χρήση χωρομετρικού γωνιογράφου (Le copendium,. 10/5/2015).

Χωρομετρικός γωνιογράφος (equerre d'arpeuteur (sic)) Σωστό: equerre d'arpenteur

Δεν έχει βρεθεί. Πρόκειται για τοπογραφικό όργανο, συνήθως κατασκευασμένο από ορείχαλκο. Η διατομή του έχει συνήθως σχήμα κανονικού οκταγώνου αλλά μπορεί επίσης να είναι τετράγωνη ή κυκλική, έχουν δε κατασκευαστεί ακόμα και σφαιρικοί γωνιογράφοι. Το όργανο διαθέτει 8 σχισμές, ανά 2 απέναντι (Le copendium, 10/5/2015). Με τη βοήθεια των σχισμών ο χειριστής του οργάνου μπορούσε να μετρήσει και να ορίσει ορθές γωνίες στο πεδίο εργασίας (εικόνα 3). Επίσης, διαθέτει υποδοχή για να τοποθετείται σε τρίποδο ή μονόποδο ενώ σε αρκετά μοντέλα υπήρχε μια μαγνητική πυξίδα στην κορυφή του οργάνου. Δεν υπάρχουν στοιχεία για την ακριβή μορφή του συγκεκριμένου οργάνου ούτε έχει βρεθεί.

Υδροστάθμη (niveau d'eau avec son pied)

Η υδροστάθμη (εικόνα 5) είναι ένα από πιο απαραίτητα όργανα για τον τοπογράφο της συγκεκριμένης εποχής. Χρησιμοποιείται για τον υπολογισμό της κατακόρυφης απόστασης δύο σημείων Α και Β του εδάφους (Δαμασκηνός, 1875). Αποτελείται από έναν ορειχάλκινο οριζόντιο σωλήνα, ο οποίος συναρμολογείται από 3 κομμάτια και στηρίζεται με ειδική υποδοχή σε τρίποδο, το οποίο πρέπει να συμπεριλαμβανόταν στο συγκεκριμένο όργανο σύμφωνα με το γαλλικό κείμενο. Στα άκρα του σωλήνα τοποθετούνται δύο διάφανα κατακόρυφα δοχεία και η διάταξη γεμίζει με νερό. Η διάταξη αποσυναρμολογείται και αποθηκεύεται σε ξύλινη θήκη μεταφοράς. Η υδροστάθμη και η θήκη έχουν βρεθεί (εικόνα 4) ενώ το τρίποδο όχι.

Χωρομετρικόν εργαλείον (cercle repetiteur)

Πρόκειται για όργανο τοπογραφίας και γεωδαισίας, αντίστοιχο του θεοδόλιχου (εικόνα 6). Αποτελείται από γωνιομετρικό κύκλο πάνω σε μεταλλική βάση με τρία πόδια και ισοπεδωτικούς κοχλίες. Δύο διόπτρες (μικρά τηλεσκόπια) μπορούν να στρέφονται γύρω από άξονα κάθετο στο επίπεδο του γωνιομετρικού κύκλου. Το όργανο είναι έτσι σχεδιασμένο ώστε ο χρήστης αφού πάρει μια σειρά από μετρήσεις με συγκεκριμένα βήματα να μπορεί να περιορίσει σημαντικά τα τυχαία σφάλματα μέτρησης (Arago, 1856). Το όργανο δεν έχει βρεθεί.



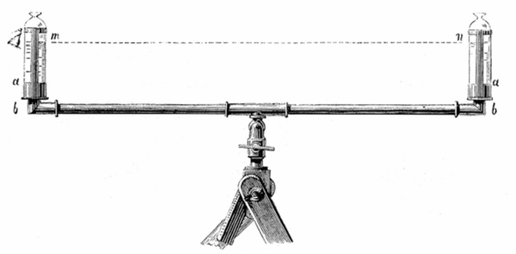
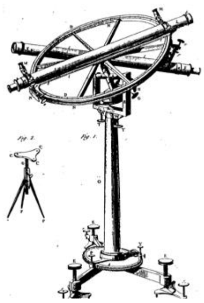
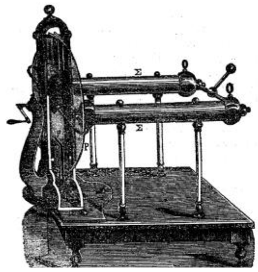


Fig. 90. — Niveau d'eau.

Εικόνες 4-5 . Η υδροστάθμη της Σχολής και σχετική λιθογραφία (Le copendium, 9/5/2015).





Εικόνες 6-7 . Γωνιομετρικός κύκλος (Arago, 1856) και ηλεκτρική μηχανή Ramsden (Λάκωνος, 1863).

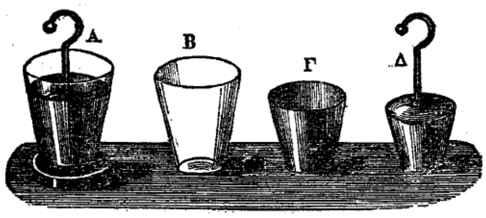
Ηλεκτρική μηχανή (machine electrique)

Πρόκειται για ένα από τα κεντρικότερα όργανα κάθε εργαστηρίου φυσικής καθώς προσφέρεται για πλήθος πειραμάτων. Χωρίς την ηλεκτρική μηχανή όλα τα άλλα όργανα για επιδείξεις και διδασκαλία στον στατικό ηλεκτρισμό καθίστανται δύσχρηστα ή και άχρηστα. Ανεξάρτητα του είδους της, κάθε ηλεκτρική μηχανή διαχωρίζει αρνητικά από θετικά φορτία και τα συγκεντρώνει σε αντίστοιχα ηλεκτρόδια. Δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι για το είδος της συγκεκριμένης μηχανής αλλά το συνηθέστερο είδος τη συγκεκριμένη περίοδο είναι η μηχανή Ramsden (εικόνα 7) (Δαμασκηνός, 1875). Δεν έχει βρεθεί. Αξίζει να σημειωθεί πως αναφέρεται επισκευή της κατά το σχολικό έτος 1870-1871 που κόστισε 160 γρόσια (Βρυέννιος, 1871).

Δύο παραβολικά κάτοπτρα (deux miroirs paraboliques)

Μεταλλικά παραβολοειδή κάτοπτρα σε ξύλινες τρίποδες βάσεις για πειράματα διάδοσης της θερμότητας και του ήχου (Δαμασκηνός, 1875). Στην εστία κάθε κατόπτρου υπάρχει μεταλλική θήκη. Για την εκτέλεση πειραμάτων τα δύο κάτοπτρα τοποθετούνται αντιμέτωπα σε απόσταση περίπου 10 μέτρων. Αν στη θήκη του ενός κατόπτρου τοποθετηθούν αναμμένα κάρβουνα και στη θήκη του άλλου κάποια εύφλεκτη ουσία τότε μετά την πάροδο λίγου χρόνου η τελευταία θα αναφλεγεί. Αντίστοιχα, αν τοποθετηθεί στη μία θήκη ένα μηχανικό ρολόι χειρός τότε θα το ακούσουμε καθαρά αν σταθούμε με το αυτί μας κοντά στην εστία του άλλου κατόπτρου. Τα κάτοπτρα έχουν βρεθεί και το ένα φαίνεται στην εικόνα 8.





Εικόνες 8-9. Παραβολοειδές κάτοπτρο και λουγδουνική φιάλη (Α) και τα τμήματα που την αποτελούν (Β-Δ) (Λάκωνος, 1863).

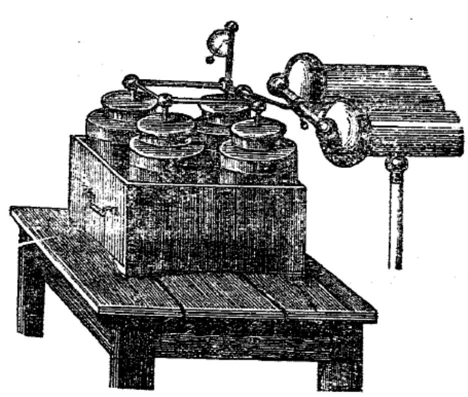
Λουγδουνική φιάλη (bouteille de Leyde)

Η λουγδουνική φιάλη ή λάγηνος ή φιάλη Leyden είναι ένα από τα τυπικότερα και παλιότερα όργανα πειραμάτων στην ηλεκτροστατική. Αποτελείται από μια γυάλινη λάγηνο με λεπτά τοιχώματα (τμήμα Β στην εικόνα 9) που είναι καλυμμένα εξωτερικά μέχρι κάποιο ύψος με φύλλα κασσίτερου (τμήμα Γ – εξωτερικός οπλισμός). Εσωτερικά περιέχει φύλλα χαλκού ή χρυσού (τμήμα Δ – εσωτερικός οπλισμός). Από πάνω εισέρχεται μεταλλικό στέλεχος το οποίο εξωτερικά έχει σχήμα άγκιστρου ενώ εσωτερικά βρίσκεται ανάμεσα στα φύλλα (Λάκωνας, 1863). Η διάταξη είναι ένα από τα πρώτα είδη πυκνωτή και όταν συνδεθεί με μία ηλεκτροστατική μηχανή αποθηκεύει φορτίο και ενέργεια. Εφευρέθηκε την ίδια εποχή και ανεξάρτητα από το Γερμανό Ewald Georg von Kleist (1745) και τον Ολλανδό Pieter van Musschenbroek (1746) ο οποίος ζούσε στην ολλανδική πόλη Leyden. Η φιάλη δεν έχει βρεθεί. Έχει εντοπιστεί μία φιάλη Leyden στη Σχολή αλλά είναι νεώτερης κατασκευής.

Ηλεκτρική συστοιχία και εκκενωτής (batterie electrique e exitateur)

Πρόκειται για συστοιχία από 6 φιάλες Leyden τοποθετημένες πάνω σε ξύλινο κιβώτιο. Οι εσωτερικοί οπλισμοί συνδέονται εξωτερικά με μεταλλικές ράβδους που ενώνονται σε έναν μεταλλικό δακτύλιο ο οποίος συνδέεται με ηλεκτρική μηχανή. Οι εξωτερικοί οπλισμοί συνδέονται μέσω ενός μεταλλικού φύλλου στον πυθμένα του κιβωτίου, το οποίο με τη σειρά του συνδέεται με δύο μεταλλικές λαβές στα τοιχώματα του κιβωτίου. Οι λαβές γειώνονται στο πάτωμα (Δαμασκηνός, 1875). Μία φορτισμένη συστοιχία μπορούσε να δώσει πολύ ισχυρό σπινθήρα ικανό ακόμα και να σκοτώσει μικρά ζώα. Η ηλεκτρική συστοιχία έχει βρεθεί (εικόνα 10). Ο εκκενωτής είναι μία διάταξη που συνδέει αγώγιμα τους δύο οπλισμούς μίας φιάλης Leyden ή μίας συστοιχίας με αποτέλεσμα να εκφορτιστούν με ασφάλεια για τον πειραματιστή (Δαμασκηνός, 1875). Αποτελείται από δύο γυάλινες μονωτικές λαβές και δύο μεταλλικά τμήματα που ενώνονται με άρθρωση και καταλήγουν σε μεταλλικές σφαίρες (εικόνα 11). Δεν έχει βρεθεί.



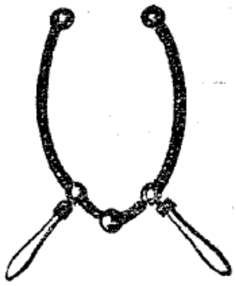


Εικόνα 10. Η ηλεκτρική συστοιχία της Σχολής και σχετική λιθογραφία με συστοιχία από 4 φιάλες Leyden συνδεδεμένες με ηλεκτρική μηχανή. Διακρίνεται ηλεκτρόμετρο Henley (Λάκωνος, 1863).

Ηλεκτρόμετρον (electrometer)

Το ηλεκτρόμετρο που αναφέρεται στον κατάλογο είναι πιθανότατα το όργανο της εικόνας 12. Πρόκειται για ένα ηλεκτρόμετρο Coulomb δηλαδή ένα στροφικό εκκρεμές (Shamos, 1987). Στην άκρη του νήματος υπάρχει ελαφριά οριζόντια μονωτική ράβδος στο ένα άκρο της οποίας υπάρχει μεταλλικό σφαιρίδιο. Ένα ίδιο μεταλλικό σφαιρίδιο βρίσκεται ακίνητο σε μικρή απόσταση στο άκρο γυάλινης ράβδου. Αν φορτιστεί το ένα σφαιρίδιο και έρθει σε επαφή με το άλλο τότε τα δύο σφαιρίδια αποκτούν ίδιο φορτίο (το μισό του αρχικού φορτίου). Τότε απωθούνται και το νήμα στρέφεται μέχρι κάποιο σημείο στο οποίο επέρχεται η ισορροπία. Από την μέτρηση της σχετικής απόκλισης μπορεί να επαληθευτεί ο νόμος του Coulomb για τις δυνάμεις που ασκούνται ανάμεσα σε δύο σημειακά φορτία.

Το όργανο έχει βρεθεί. Δεν υπάρχει κάποια ένδειξη για τον κατασκευαστή αλλά είναι πιθανό να είναι η γαλλική εταιρεία Pixii Pere et Fils με έδρα το Παρίσι (www.huntsearch.gla.ac.uk, 24/5/2015).

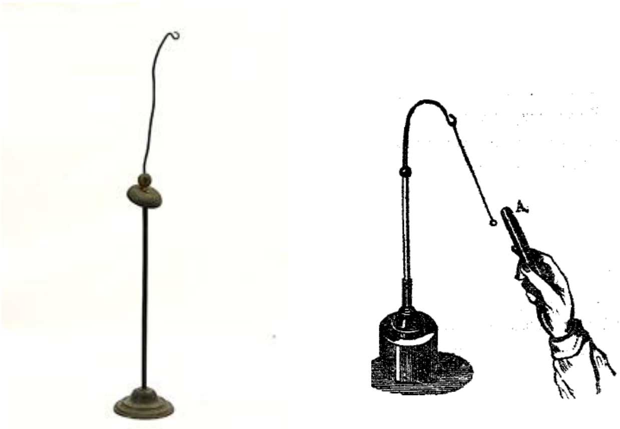




Εικόνες 11-12 . Εκκενωτής (Λάκωνος, 1863) και ηλεκτρόμετρον.

Ηλεκτρικόν εκρρεμές (pendule electrique)

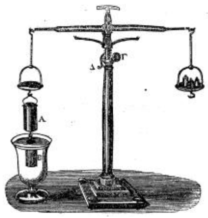
Το ηλεκτρικό εκκρεμές είναι το πιο απλό ηλεκτροσκόπιο. Αποτελείται από ένα μικρό κομμάτι ξύλου κουφοξυλιάς (εντεριώνη ακταία) αναρτημένο με μεταξένιο νήμα από άγκιστρο το οποίο στηρίζεται σε μονωτική βάση, συνήθως γυάλινη (Δαμασκηνός, 1875). Αν ένα φορτισμένο σώμα πλησιάσει το εκκρεμές τότε εκείνο αποκλίνει από τη θέση ισορροπίας του ελκυόμενο από το σώμα. Αν, όμως, τα δύο σώματα έρθουν σε επαφή και αποκτήσουν φορτίο ίδιου είδους απωθούνται.. Είναι το όργανο της εικόνας 13.



Εικόνα 13. Το ηλεκτρικό εκκρεμές της Σχολής και σχετική λιθογραφία (Λάκωνος, 1863).

Κύλινδροι προς απόδειξη της αρχιμηδείου αρχής (cylinders servant a demonrer Le principe d'Archimede)

Πρόκειται για ζεύγος μεταλλικών κυλίνδρων, εκ των οποίων ο ένας είναι κοίλος. Οι κύλινδροι έχουν τέτοιες διαστάσεις ώστε εντός του κοίλου να εισέρχεται ακριβώς ο δεύτερος κύλινδρος (εικόνα 14). Χρησιμοποιούνται για την επαλήθευση της αρχής του Αρχιμήδη (Δαμασκηνός, 1875). Δεν έχουν βρεθεί. Αξίζει να σημειωθεί ότι η μόνη εργασία ανάμεσα σε 26 εργασίες τελειόφοιτων του σχολικού έτους 1870-71 που είχε θέμα σχετικό με τις φυσικές επιστήμες ήταν εκείνη του μαθητή Θωμά Γεωργίου με τίτλο: «Βίος, αρχή του Αρχιμήδους, απόδειξις αυτής επί των ρευστών και αερίων και τίνες εφαρμογαί» (Βρυέννιος, 1871).



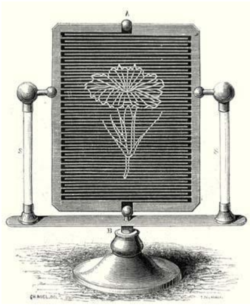
Εικόνα 14. Οι κύλινδροι τοποθετημένοι στο αριστερό σκέλος υδροστατικού ζυγού (Λάκωνος, 1863).

Λουγδουνικόν τετράγωνον (tablean magiqe on carrean de Leyde)

Είναι μία από τις πιο εντυπωσιακές διατάξεις για πειράματα στατικού ηλεκτρισμού. Αποτελείται από ένα κατακόρυφο γυάλινο ορθογώνιο παραλληλόγραμμο το οποίο στηρίζεται με γυάλινες ράβδους σε ξύλινη βάση. Διαθέτει δύο μεταλλικά ηλεκτρόδια στις δύο πλευρές του, τα οποία συνδέονται με την ηλεκτρική μηχανή. Ανάμεσα στα δύο ηλεκτρόδια υπάρχει μεταλλική λωρίδα με κενά. Όταν η ηλεκτρική μηχανή τεθεί σε λειτουργία, ξεσπούν σπινθήρες στα κενά σχηματίζοντας μία όμορφη εικόνα (πχ ένα άνθος στην εικόνα 15). Δεν έχει βρεθεί.

Βολταϊκόν σφαιροβόλον (pistolet de Volta)

Πρόκειται για μία ακόμα εφεύρεση του Ιταλού φυσικού Alessandro Volta. Υδρογόνο οδηγείται εντός της διάταξης και στη συνέχεια αναφλέγεται με σπινθήρα που συνοδεύει την εκφόρτιση μιας φιάλης Leyden. Η έκρηξη μπορεί να εκτοξεύσει πώμα που έχει τοποθετηθεί στο στόμιο της διάταξης (Ganot, 1860). Δεν έχει βρεθεί. Παρόμοιο όργανο φαίνεται στην εικόνα 16.



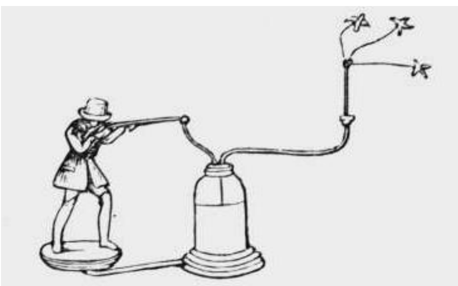
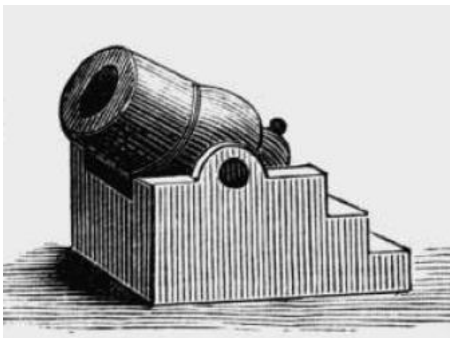

Εικόνες 15-16. Λουγδουνικό τετράγωνον και βολταϊκόν σφαιροβόλον (Museo Galileo)

Ηλεκτρικός κυνηγός (chasseur tirant)

Πρόκειται για μια πολύ ενδιαφέρουσα διάταξη κύριο μέρος της οποίας είναι μία φιάλη Leyden (Negretti & Zambra). Στο ηλεκτρόδιο της φιάλης συνδέεται μέσω μεταλλικών αγωγών η άκρη του όπλου του κυνηγού και 3 πουλιά κατασκευασμένα από ξύλο κουφοξυλιάς. Η βάση της φιάλης συνδέεται με την ηλεκτροστατική μηχανή. Όταν η τελευταία τεθεί σε λειτουργία τα πουλιά ανυψώνονται επειδή αποκτούν ομώνυμο φορτίο και απωθούνται τόσο μεταξύ τους όσο και από τον αγωγό. Μόλις η φιάλη Leyden εκφορτιστεί με μία ηλεκτρική εκκένωση τα πουλιά πέφτουν σαν να τα έχει πυροβολήσει ο κυνηγός (εικόνα 17). Δεν έχει βρεθεί.

Ηλεκτρικός όλμος (motieur electrique)

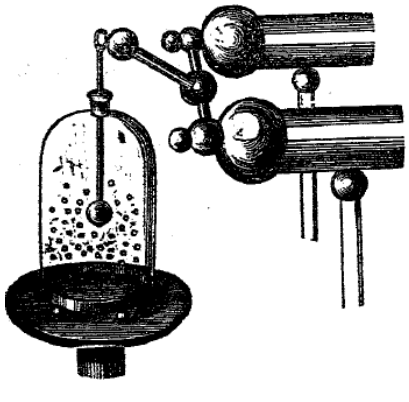
Οι ηλεκτρικοί όλμοι είναι κατασκευασμένοι από ανθεκτικό ξύλο ή ελεφαντόδοντο και έχουν στο εσωτερικό τους δύο ηλεκτρόδια. Ένα πώμα τοποθετείται στο στόμιό τους και τα ηλεκτρόδια συνδέονται με μια φιάλη Leyden. Η εκφόρτιση της φιάλης συνοδεύεται από σπινθήρα ανάμεσα στα ηλεκτρόδια (Negretti & Zambra). Σαν αποτέλεσμα ο αέρας μέσα στον όλμο θερμαίνεται και διαστέλλεται εκτοξεύοντας το πώμα (εικόνα 18). Δεν έχει βρεθεί.

Εικόνες 17-18 . Ηλεκτρικός κυνηγός κσι ηλεκτρικός όλμος (Negretti & Zambra).

Συσκευασία της χαλάζης (appareil de la grele)

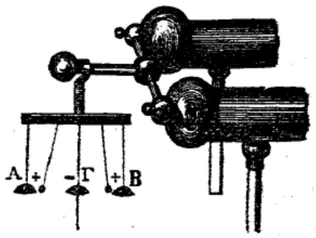
Διάταξη αποτελούμενη από γυάλινο κώδωνα με μεταλλική βάση (Δαμασκηνός, 1875). Στο εσωτερικό του τοποθετούνται σφαιρίδια από ξύλο κουφοξυλιάς Στην κορυφή του κώδωνα υπάρχει κατακόρυφη μεταλλική ράβδος που καταλήγει στο κάτω άκρο της σε χάλκινη σφαίρα. Το άνω άκρο της βρίσκεται εκτός του κώδωνα καταλήγει σε δακτύλιο και μπορεί να συνδεθεί με το θετικό ηλεκτρόδιο της ηλεκτρικής μηχανής. Αν η ηλεκτρική μηχανή τεθεί σε λειτουργία τα σφαιρίδια έλκονται αρχικά από τη χάλκινη σφαίρα και ανεβαίνουν προς αυτή. Μόλις έρθουν σε επαφή μαζί της φορτίζονται θετικά και απωθούνται προς τη γειωμένη βάση όπου και αποφορτίζονται. Έλκονται, τότε, εκ νέου από την χάλκινη σφαίρα και το φαινόμενο επαναλαμβάνεται, θυμίζοντας πτώση χαλαζιού. Έχει βρεθεί (εικόνα 19). Η επινόηση του πειράματος αποδίδεται στον Ιταλό φυσικό Alessandro Volta.

Εικόνα 19 . Η συσκευασία της χαλάζης και σχετική λιθογραφία (Λάκωνος, 1863).

Ηλεκτρική κωδωνοκρουσία (carillou a trios-tinbres)

Η διάταξη αποτελείται από μεταλλική ράβδο από την οποία αναρτώνται 3 μεταλλικά κουδούνια (Δαμασκηνός, 1875). Το μεσαίο αναρτάται από μεταξένιο νήμα και συνδέεται με αλυσίδα με το έδαφος ενώ τα δύο ακριανά κουδούνια από μεταλλική αλυσίδα. Ανάμεσα στα κουδούνια κρέμονται από μεταξένια νήματα δύο μεταλλικές σφαίρες. Η ράβδος διαθέτει άγκιστρο για να τοποθετείται στο θετικό ηλεκτρόδιο της ηλεκτρικής μηχανής. Όταν τεθεί σε λειτουργία η τελευταία, τα ακριανά κουδούνια αποκτούν θετικό φορτίο και έλκουν τις ουδέτερες μονωμένες σφαίρες, οι οποίες αποκτούν θετικό φορτίο μόλις έρθουν σε επαφή με αυτά. Στη συνέχεια απωθούνται κατευθυνόμενες προς το μεσαίο κουδούνι, το οποίο είναι φορτισμένο αρνητικά λόγω επαγωγής. Μόλις έρθουν σε επαφή μαζί του αποκτούν αρνητικό φορτίο, απωθούνται εκ νέου προς τα ακριανά κουδούνια και το φαινόμενο επαναλαμβάνεται συνοδευόμενο από τον ήχο των κουδουνιών. Η διάταξη έχει βρεθεί (εικόνα 20). Απουσιάζει το κεντρικό κουδούνι και οι σφαίρες, προφανώς γιατί τα μεταξένια νήματα είναι εύκολο να σπάσουν.

Εικόνα 20. Ηλεκτρική κωδωνοκρουσία. Η ευρεθείσα διάταξη και σχετική λιθογραφία (Λάκωνος, 1863).

Συμπεράσματα

Τα επιστημονικά όργανα της δωρεάς του Χατζη-Στεφανή Γαϊτανάκη σηματοδοτούν μια στροφή στην εκπαιδευτική πορεία της Μεγάλης του Γένους Σχολής αποτελώντας ταυτόχρονα μία ικανοποιητική βάση για την πειραματική διδασκαλία της φυσικής στο πνεύμα της εποχής. Μία πληρέστερη εικόνα θα γίνει εφικτή όταν μελετηθεί αναλυτικά όλο το υλικό της οργανοθήκης της Σχολής.

Αναφορές

Arago F. (1856). *Astronomie populaire*. Gide et J.Baudry: Paris. Τόμος 3, σελ. 254-289.

Brenni P.(1994). 19-Century French Scientific Instrument Makers. III: Lerebours et Secretan. Bulletin of the Scientific Instrument Society 40 3-6.

Breton frères. (1852). Catalogue et prix des instruments de physique, de chimie, d'optique, de mathématiques et d'astronomie. Paris.

Ganot A. (1860). *Traité élémentaire de physique*. L'Auteur-Editeur: Paris.

Lynde C.(2003). *Glass Blowing*. Fredonia Books: Amsterdam.

Negretti H. & Zambra J. (άγνωστο έτος έκδοσης), *Neggretti & Zambra's encyclopaedic illustrative and descriptive reference catalogue of optical, mathematical, philosophical, photographic and standard meteorological instruments*. London.

Shamos M.(ed.).(1987). *Great experiments in physics*. Dover Publications: New York..

Βρυέννιος Φ.(1870). *Έκθεσις της καταστάσεως της Μεγάλης του Γένους Σχολής από το σχολικόν έτος 1867-1870*. Ανατολικός αστέρας: Κωνσταντινούπολη.

Βρυέννιος Φ.(1871). *Έκθεσις της καταστάσεως της Μεγάλης του Γένους Σχολής κατά το σχολικόν έτος 1870-1871*. Ανατολικός αστέρας: Κωνσταντινούπολη.

Δαμασκηνός Α.(1875). *Μαθήματα Πειραματικής Φυσικής*. Τυπογραφείο της φιλοκαλίας: Αθήνα

Κλεόβουλος Ε.(1865), Λογοδοσία περί του σχολικού ενιαυτού 1864-1865 της εν Κωνσταντινουπόλει Μεγάλης του Γένους Σχολής. Ανατολικός αστέρας: Κωνσταντινούπολη.

Κλεόβουλος Ε.(1867), Λογοδοσία περί του σχολικού έτους 1866-1867 της εν Κωνσταντινουπόλει Μεγάλης του Γένους Σχολής. Ανατολικός αστέρας: Κωνσταντινούπολη.

Κούγκας Κ.(2004). Οι *φυσικές επιστήμες στο πρόγραμμα διδασκαλίας της Μεγάλης του Γένους Σχολής*, στα *Πρακτικά της επιστημονικής ημερίδας «Η πατριαρχική Μεγάλη του Γένους Σχολή. Ιστορία και προσφορά»,* Εταιρεία μελέτης της καθ'ημάς ανατολής, 167-183. Αθήνα.

Λάκωνας Β.(1863). *Στοιχεία φυσικής*. Α.Κτενά και Π.Σούτσα: Αθήνα

Παλαμάς Γ.(1879). *Έκθεσις της καταστάσεως της Μεγάλης του Γένους Σχολής κατά το σχολικόν έτος 1878-1879*. Ανατολικός αστέρας: Κωνσταντινούπολη.

Παλαμάς Γ.(1881). *Έκθεσις της πνευματικής και υλικής καταστάσεως της Πατριαρχικής Μεγάλης του Γένους Σχολής κατά το σχολικόν έτος 1880-1881*. Πατριαρχικό τυπογραφείο: Κωνσταντινούπολη.

Παλαμάς Γ. (1880). *Έκθεσις της πνευματικής και υλικής καταστάσεως της Πατριαρχικής Μεγάλης του Γένους Σχολής κατά το σχολικόν έτος 1879-1880*. Πατριαρχικό τυπογραφείο: Κωνσταντινούπολη.

Παπαδόπουλος Χ.(1890). *Μάδυτος, η πόλις της χερρονήσου.* Πατριδογραφία: Αθήνα.

Σιταράς Απ. (1971). *Η Μάδυτος, πόλις της Θρακικής Χερσονήσου επί του Ελλησπόντου,* Πατριωτικαί Εκδόσεις Αγαθοεργού Σωματείου των Μαδυτίων «Ο Ελλήσποντος»: Αθήνα.

Ιστότοποι

Museo Galileo. Ανασύρθηκε στις 25/5/2015 από http://catalogue.museogalileo.it/object/ElectricPistolVoltaType_n01.html

Διαδικτυακός τόπος οίκου δημοπρασιών Christies. Ανασύρθηκε στις 10/5/2015 από http://www.christies.com/lotfinder/lot/a-fine-and-rare-mid-19th-century-4075113-details.aspx?intObjectID=4075113?intObjectID=4075113

Hunterian Museum & Art Gallery Collections. Ανασύρθηκε στις 24/5/2015 από

http://www.huntsearch.gla.ac.uk/cgi-bin/foxweb/huntsearch/DetailedResults.fwx?collection=all&SearchTerm=113315&mdaCode=GLAHM

Le compendium. Ανασύρθηκε στις 10/5/2015 από http://www.lecompendium.com/dossier_geodesie_01_equerres_d_arpenteur/equerre_d_arpenteur.htm

Le compendium. Ανασύρθηκε στις 9/5/2015 από

http://le.compendium.pagesperso-orange.fr/niveau_d_eau_d_arpentage.htm

ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΛΑΔΟ ΠΕ01

«Εγώ το ρομπότ διδάσκω Θρησκευτικά». Η σύζευξη ρομποτικής και θρησκευτικού γραμματισμού

Παύλου Νικόλαος
Θεολόγος-Ιστορικός, 14ο Γυμνάσιο Λάρισας
nikpavlou@gmail.com

Περίληψη

Η εποπτικότητα που παρέχουν οι εφαρμογές της ρομποτικής μπορεί να φανεί χρήσιμη και σε «παραδοσιακά» μαθήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως είναι τα Θρησκευτικά. Βοηθάει στην επικαιροποίησή τους και στην καλύτερη αποτύπωση των διδακτικών αγαθώντους. Όλα αυτά αναδεικνύονται με συγκεκριμένα δείγματα διδακτικών ενοτήτων του θρησκευτικού μαθήματος που προέρχονται και από την Πρωτοβάθμια και από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: Ρομποτική, Θρησκευτικά, Επικαιροποίηση, Εποπτικό μέσο

Εισαγωγή

Στο 1ο κεφάλαιο του βιβλίου του Ισαάκ Ασίμωφ «Εγώ, το Ρομπότ»ο συγγραφέας παρουσιάζει το ρομπότ Ρόμπυ να βοηθάει ένα μικρό κοριτσάκι, τη Γκλόρια. Παίζει μαζί του, υπακούει στις εντολές του και παράλληλα το εκπαιδεύει με τον τρόπο του. Αποτελεί έτσι μέρος της ζωής του παιδιού και συμβάλλει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του.

Αυτή η πραγματικότητα που παρουσιάζει ο οραματιστής συγγραφέας αφορά και τη σημερινή καθημερινότητα, καθώς και τη διαδικασία της μάθησης. Ήδη τα πρώτα βήματα και οι σχετικές προτάσεις γίνονται, και η χρήση εφαρμογών της ρομποτικής στην παιδεία κερδίζει όλοι και περισσότερους θιασώτες. Μάλιστα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν ήδη ενταχθεί ειδικές καινοτόμες δράσεις που επικεντρώνονται στη μάθηση της λειτουργίας των ρομπότ και τη χρήση τους στο σχολείο.Η ρομποτική δηλαδή αποτελεί μία πραγματικότητα, αφού και η αγορά παρέχει πακέτα με προσιτό οικονομικό κόστος τα οποία είναι απλού χειρισμού που περιέχουν όλα τα απαραίτητα (μικροεπεξεργαστές, αισθητήρες, κινητήρες, λογισμικό προγραμματισμού συμπεριφοράς), για να μπορέσει το ρομπότ να αποτελέσει εργαλείο μάθησης (Φράγκου, 2009).

Η ρομποτική ως μέσο διδασκαλίας

Η ρομποτική δείχνει λοιπόν ότι μπορεί να βοηθήσει στην αποτύπωση των διδακτικών αγαθών. Αυτό αποτελεί και το μεγάλο «προτέρημά» της: Είναι εργαλείοπου θα κάνει εποπτικότερη τη διδασκαλία, θα βοηθήσει τους διδάσκοντες να αναδείξουν ποικίλες πτυχές του διδακτικού αγαθού και θα κάνουν ευχάριστο το μάθημά τους. Βεβαίως απαραίτητη προϋπόθεση είναι οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από ειδικότητα, να πληροφορηθούν για τα πλεονεκτήματα που θα έχει η διδασκαλία τους από τη χρήση της ρομποτικής, να έχουν γίνει τα απαραίτητα σεμινάρια, να διαθέτει το σχολείο το κατάλληλο εργαστήριο που θα λειτουργεί παράλληλα ή στην αίθουσα πληροφορικής, αφού η ρομποτική αποτελεί μέροςτων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Κόμης, 2004).

Δε χρειάζεται βέβαια να τονιστεί ότι η ρομποτική δεν είναι αυτοσκοπός (δηλαδή να χρησιμοποιείταιστη διδασκαλία για να γίνονται γνωστές πτυχές της), αλλά χρησιμεύει ως καινοτόμο όργανο και μέσον που θα βοηθήσει να ξεδιπλωθούν με εποπτικό τρόπο πτυχές

των μαθημάτων. Οι μαθητές, μέσω αυτής, θα αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους, θα ανανεώσουν το ενδιαφέρον τους για τα διδακτικά αντικείμενα και θα χρησιμοποιήσουν ένα «εξωτικό» -με την έννοια του πρωτόγνωρου- εργαλείο, το οποίο θα είναι μέσον για να αναστοχαστούν για τη επικαιρότητα ακόμη και γνώσεων που –ενδεχομένως-μπορεί να θεωρούνται ξεπερασμένες και ξένες με τη σημερινή πραγματικότητα (Καγκάνη κ.α., 2005).

Κάτω από αυτή την προοπτική παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον εφαρμογές της ρομποτικής σε «παραδοσιακά» μαθήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Παύλου & Τεγούση, 2009), αφού έτσι θα δοθεί μία καινοτόμος πνοή στη διδακτική τους, η διδασκαλία τους θα ξεφύγει από καθιερωμένες πρακτικές ενώ θα συνδεθούν με σύγχρονα μέσα που θα αναβαθμίσουν τον τρόπο παρουσίασης τους.

Η ρομποτική και το θρησκευτικό μάθημα

Χωρίς αμφιβολία τα Θρησκευτικά ανήκουν στα κατεξοχήν «παραδοσιακά» μαθήματα. Έχουν πάντα παρουσία στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελώντας έτσι βασικό συστατικό τους. Είναι απαραίτητο όμως να τονιστεί ότι το περιεχόμενο του μαθήματος αποτελεί και «σημείον αντιλεγόμενον», αφού γύρω από αυτό αναπτύσσεται ένας διαρκής διάλογος που συνεχώς επικαιροποιείται (Γιαγκάζογλου κ.α., 2013), αναδεικνύοντας έτσι και την ιδεολογική φόρτιση που το περιβάλλει, αλλά και το ενδιαφέρον της ελληνικής κοινωνίας για αυτό,ενώ δίνεται η δυνατότητα να ακουστούν πολλές απόψεις για το χαρακτήρα του, αν δηλαδή θα είναι κατηχητικός-ομολογιακός, με αποτέλεσμα μαθητές των σχολείων μας να απαλλάσσονται από αυτό, ή γνωσιολογικόςκαι θα αφορά όλους, ανεξάρτητα από το θρήσκευμα στο οποίο ανήκουν.

Το βασικό ζήτημα, σε σχέση με το θέμα για το οποίο γίνεται συζήτηση, είναι πως μπορεί η ρομποτική να αποτελέσει μέσον προσφοράς των διδακτικών αγαθών του θρησκευτικού μαθήματος και ποια θα είναι η «χρησιμότητα» για τους μαθητές από τη χρήση των εφαρμογών της. Άλλωστε μπορεί να υπάρξουν και ενστάσεις, και να θεωρηθεί ότι είναι μία περιττή ενασχόληση, που θα είναι εις βάρος του χρόνου που απαιτείται για την παροχή του θρησκευτικού γραμματισμού.

Για να δοθεί απάντηση να τονιστεί καταρχήν, ως βασική πρόταση εργασίας, ότιη παρουσία ενός ρομπότ θα μπορούσε να είναι χρήσιμη σε πολλές ενότητες του θρησκευτικού μαθήματος: σε αυτές που έχουν θεωρητικό και αφηγηματικό χαρακτήρα, σε αυτέςπου καταγράφουν πορείες και διαδρομές, που αναδεικνύουν βιογραφικά στοιχεία μιας προσωπικότητας κοκ.

Ενότητες με θεωρητικό χαρακτήρα περιλαμβάνουν στοιχεία θεολογικής και θρησκευτικής διδασκαλίας. Με αφηγηματικό τρόπο παρουσιάζουν ένα ιστορικό γεγονός, μία ευαγγελική περικοπή, ένα επεισόδιο που αναδεικνύει θεολογικές/θρησκευτικές ιδέες . Ο διδάσκων μπορεί εδώ να χρησιμοποιήσει το ρομπότ για να υπογραμμίσει τα κύρια σημεία τους και να επικεντρώσει το ενδιαφέρον της τάξης σε επισημάνσεις που θεωρεί ότι παρουσιάζουν ενδιαφέρον. Στην καταγραφή της πορείας το ρομπότ μπορεί να εντοπίζει σημαντικούς σταθμούς, να επεξηγεί όρους, έννοιες κοκ, κάνοντας έτσι ενδιαφέρουσα την παρουσίαση του διδακτικού αντικειμένου, ενώ μπορεί να βοηθήσει και στον εντοπισμό των σημαντικών σταθμών μιας θρησκευτικής προσωπικότητας.

Εννοείται ότι οιδιδακτικές πρότασεις μπορούν να εφαρμοστούν και στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπου διδάσκεται το θρησκευτικό

μάθημα. Ειδικά για τη δεύτερη δε χωράει αμφιβολία ότι αφορά και το Γυμνάσιο και το Λύκειο.

Δείγματα διδασκαλίας

Στη συνέχεια παρουσιάζονταιτυχαία δείγματα διδακτικών ενοτήτων των Θρησκευτικών του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου, για να αναδειχτεί και η εφαρμογή των παραπάνω, και ο τρόπος με τον οποίο οι χρήσεις της ρομποτικής θα αποτελέσουν εργαλείο παρουσίασης των μαθησιακών αντικειμένων, συμβάλλοντας έτσι στο θρησκευτικό γραμματισμό της νέας γενιάς.

1. Ενότητα 2.2 του διδακτικού εγχειριδίου Θρησκευτικών της Ε΄ Δημοτικούμε τίτλο «*Ο Στέφανος: Πρωταγωνιστής και Πρωτομάρτυρας*». Περιλαμβάνονται βασικοί σταθμοί της δράσης του Διακόνου Στέφανου, που συγκρούστηκε με το Μεγάλο Συνέδριο για τις ιδέες του. Το ρομπότ κάνοντας στάση σε σημαντικές στιγμές της δράσης του, δίνει σύντομες επεξηγήσεις.

Ο διδάσκων έχει φροντίσει να δημιουργήσει το πεδίο, πάνω στο οποίο θα κινηθεί το ρομπότ. Σε αυτό καταγράφονται τα «βήματα», που αποτελούν σημαντικούς σταθμούς της δράσης του Στέφανου. Το ρομπότ, σταματώντας σε κάθε έναν από αυτούς δίνει επεξηγήσεις, που αποτελούν μέρος της προσφοράς των νέων διδακτικών αγαθών, και θα παραμείνουν ως εμπειρία μάθησης στους μαθητές.

Τα βήματα είναι τα παρακάτω:

1ο βήμα:
Η εκλογή του Στέφανου ως διακόνου

2ο βήμα:
Η φροντίδα του Στέφανου για τους φτωχούς

3ο βήμα:
Το κήρυγμα του Στέφανου

4ο βήμα:
Το μαρτυρικό τέλος του Στέφανου

Το ρομπότ προγραμματίζεται να δώσει τις εξής επεξηγήσεις σε κάθε βήμα:

1ο βήμα: Ο Στέφανος εκλέγεται ως διάκονος για να συμπαραστέκεται στα αδύναμα μέλη της χριστιανικής κοινότητας των Ιεροσολύμων.

2ο βήμα: Φροντίζει για τη διανομή της τροφής.

3ο βήμα: Παράλληλα ο Στέφανος κηρύττει για το Χριστό

4ο βήμα: Οδηγείται στο Μεγάλο Συνέδριο. Θανατώνεται με λιθοβολισμό.

Να τονιστεί καταρχήν ότι η συμβολή του ρομπότ μπορεί να θεωρηθεί ότι δεν είναι καθοριστική, και η συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία δε βοηθάει ουσιαστικά στη γνωριμία με τα νέα διδακτικά αγαθά. Εντούτοις δεν πρέπει να λησμονείται ότι η χρήση του θα αναδείξει τη σχολική διαχείριση των επεισοδίων που περιλαμβάνονται στις «Πράξεις των Αποστόλων» με πρωταγωνιστή το Στέφανο, που, κατά κανόνα, παρουσιάζονταν με την αφήγηση. Ο διδάσκων θα κερδίσει έτσι το ενδιαφέρον των μικρών μαθητών κάνοντας την παρουσίαση ευχάριστη και ενδιαφέρουσα.

2. Ενότητα 8 του διδακτικού εγχειριδίου της Γ΄ Γυμνασίου «Ο Απόστολος Παύλος στην Ελλάδα». Το σενάριο βασίζεται στους σταθμούς του Αποστόλου Παύλου στην Ελλάδα. Αυτοί, όπως είναι γνωστό, είναι οι Φίλιπποι, η Θεσσαλονίκη, η Βέροια, η Αθήνα

και η Κόρινθος. Με τη βοήθεια του ρομπότ οι μαθητές θα προσεγγίζουν κάθε έναν από αυτούς και θα πληροφορούνται κύρια σημεία της δράσης του.

Η διαδρομή της διδασκαλίας είναι η εξής:

Προϋπόθεση:

Ο διδάσκων έχει προετοιμάσει ένα «πεδίο» το οποίο περιέχει τις περιοχές που επισκέφτηκε ο Παύλος στην Ελλάδα. Σε αυτό θα κινηθεί το ρομπότ.

Πόλεις επίσκεψης του Παύλου

1ο βήμα: Φίλιπποι

2ο βήμα: Θεσσαλονίκη

3ο βήμα: Βέροια

4ο βήμα: Αθήνα

5ο βήμα: Κόρινθος

Το ρομπότ για κάθε σταθμό κάνει την παρακάτω παρουσίαση:

Φίλιπποι: Πρώτος σταθμός του Παύλου στον ελληνικό και ευρωπαϊκό χώρο. Βαπτίζεται η Λυδία, η πρώτη ευρωπαία χριστιανή.

Θεσσαλονίκη: Ο Παύλος κηρύττει το Ευαγγέλιο.

Βέροια: Κήρυγμα στη Συναγωγή. Φυγαδεύεται από τους χριστιανούς της πόλης.

Αθήνα: Ο Παύλος βλέπει το βωμό του Αγνώστου Θεού. Κήρυγμα στον Άρειο Πάγο.

Κόρινθος: Ο Παύλος διαμένει στην πόλη ενάμιση χρόνο. Πολλοί γίνονται μέλη της χριστιανικής κοινότητας.

3. Ενότητα 9 του διδακτικού εγχειριδίου της Β΄ Λυκείου που τιτλοφορείται «Αρχή και πορεία του κόσμου». Σε αυτή περιλαμβάνονται οι επιστημονικές (sic) θεωρίες για τη δημιουργία («μεγάλης έκρηξης», «παλλόμενου σύμπαντος»), η χριστιανική αντίληψη για το θέμα, όπως καταγράφεται στο πρώτο κεφάλαιο της Γένεσης (1, 1-31), και γίνεται αναφορά της πρόνοιας του Θεού για τον κόσμο.

Ο διδάσκων μπορεί να χρησιμοποιήσει εδώ το ρομπότ σε ρόλο επεξηγητή κύριων σημείων της διδακτικής ενότητας. Προγραμματίζεται δηλαδή να τα εντοπίσει και να «μιλήσει» για αυτά. Η διαδρομή είναι η εξής:

1ο κύριο σημείο: Η θεωρία της «μεγάλης έκρηξης»

1ο βήμα: Ο διδάσκων δημιουργεί ένα πόστερ της “μεγάλης έκρηξης”.

2ο βήμα: Το ρομπότ κινείται πάνω στο πόστερ. Έχει προγραμματιστεί να κάνει στάσεις σε κομβικά σημεία, για να ενεργοποιηθεί η προσοχή των μαθητών.

3ο βήμα: Στο κέντρο του πόστερ το ρομπότ επεξηγεί:

"Το σύμπαν στην αρχή ήταν μια μικρή ομοιογενής και υπερσυμπυκνωμένη μάζα, η οποία εξερράγη. Σχηματίστηκε το απέραντο αστρικό σύμπαν με τους γαλαξίες".

2ο κύριο σημείο: Η αφήγηση του βιβλίου της Γενέσεως για τη δημιουργία

1ο βήμα: Ο διδάσκων χρησιμοποιεί ένα πρόγραμμα παρουσίασης στο οποίο περιέχονται οι στίχοι του βιβλίου της Γενέσεως για τη δημιουργία του κόσμου

2ο βήμα: Το ρομπότ παρουσιάζει τα δημιουργήματα, και στη συνέχεια ο διδάσκων κάνει τις απαραίτητες επεξηγήσεις.

Βασική παρατήρηση είναι πως η χρήση του ρομπότ σε ένα μάθημα Θρησκευτικών του Λυκείου που είναι γεμάτο με έννοιες, απόψεις, παρουσιάσεις θεωριών/ αντιλήψεων και επεξηγήσεις να αποτελεί μία δύσκολη υπόθεση για το διδάσκοντα που πρέπει να ανακαλύψει τρόπους ένταξής του στην παιδευτική διαδικασία. Πάντως και σε αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης είναι ένα ενδιαφέρον εποπτικό μέσον που βοηθάει να αναδειχτούν και να επικαιροποιηθούν πτυχές του μαθήματος, κεντρίζοντας το ενδιαφέρον των μαθητών.

***

Τα παραπάνω δείγματα διδασκαλίας στόχευαν να αναδείξουν καταρχήν τη δυνατότητα χρήσης εφαρμογών της ρομποτικής σε ένα θρησκευτικό μάθημα. Είναι βέβαιο ότι η παρέμβαση ενός ρομπότ στην εκπαιδευτική διαδικασία αναμφίβολα κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών που το θεωρούν ένα καινοφανές εποπτικό μέσον. Βέβαια ούτε το διδάσκοντα μπορεί να υποκαταστήσει, ούτε διδακτικά μέσα που ενδεχομένως να έχουν έναν ουσιαστικότερο ρόλο στην παράδοση των νέων αντικειμένων του θρησκευτικού μαθήματος. Ταυτόχρονα απαιτεί τον προγραμματισμό του ρομπότ, έξοδα για την αγορά του ειδικού μουσαμά που ενδεχομένως να μην είναι δυνατό να καλυφτούν από τη σχολική επιτροπή κοκ. Αυτά όμως δε σημαίνουν ότι δεν πρέπει να γίνει η προσπάθεια, και ότι δε μπορεί να αξιοποιηθεί η ρομποτική από τον εκπαιδευτικό που επιθυμεί να μεταδώσει γνώσεις και βιώματα με τρόπους που θα είναι αρκετά ενδιαφέροντες για τους μαθητές.

Με την παραπάνω διαπίστωσησυνδέεται, χωρίς αμφιβολία, και το ζήτημα της ουσιαστικής ωφέλειας που θα έχει η σχολική τάξη από τη συμμετοχή του ρομπότ στη μαθησιακή διαδικασία. Έχει τονιστεί λοιπόν ότι θα κάνει ένα παραδοσιακό μάθημα εποπτικότερο. Αυτή η διάσταση της ρομποτικής, που δεν αφορά μόνο τα Θρησκευτικά, αλλά και τα υπόλοιπα μαθήματα που έχουν θεωρητικό περιεχόμενο, είναι σημαντική και αρκεί για να κάνει το ρομπότ μέρος της διδασκαλίας, αφού με τη βοήθειά του θα αναδειχτούν τα σημαντικότερα στοιχεία του νέου μαθήματος, που θα γίνουν μάθηση και θα παραμείνουν ως εμπειρία στους νέους ανθρώπους.

Βέβαια πάντα θα ελλοχεύει ο κίνδυνος να θεωρηθεί η ρομποτική ένα «εξωτικό» προϊόν –όπως έχει ειπωθεί προηγουμένως- χωρίς πραγματική παρέμβαση στη σχολική πραγματικότητα, που κάποια στιγμή μπορεί να φανεί ακόμη και ανιαρό. Είναι στο χέρι του καθηγητή θεολόγου να μη συμβεί αυτό, και να φροντίσει να εισάγει εφαρμογές της στη διδασκαλία του μαθήματός του και να τις καθιερώσει στην καθημερινότητα του λειτουργήματός του.

Συμπεράσματα

Είναι δεδομένο ότι η εποπτικότητα αποτελεί σημαντικό παράγοντα μάθησης, αφού κάνει την παράδοση των διδακτικών αγαθών ενδιαφέρουσα και ευχάριστη διαδικασία. Κάτω από αυτή την προοπτική οι εφαρμογές της ρομποτικής μπορούν να αποτελέσουν μέσα με τα οποία οι θρησκευτικές γνώσεις θα γίνουν μάθηση και θα παραμείνουν ως

«εμπειρία» στους νέους ανθρώπους. Φυσικά αυτή η διαπίστωση σε καμία περίπτωση δε σημαίνει υποκατάσταση του καθηγητή ή ότι η ρομποτική θα αποτελέσει το απόλυτο μέσο διδασκαλίας. Αναδεικνύει όμως την ανάγκη της εισαγωγής καινούριων μέσων στις παραδόσεις των διδακτικών ενοτήτων που θα είναι, σύγχρονα και σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Αυτά θα συμβάλλουν, εκτός των άλλων και στον εκσυγχρονισμό «παραδοσιακών» μαθημάτων, σαν τα Θρησκευτικά.

Αναφορές

ΑσίμωφΙ. (1976). *Εγώ, τοΡομπότ*, μετ.ΑποστόλουΔ.. Αθήνα: Κάκτος.

ΓιαγκάζογλουΣ.&ΝευροκοπλήςΑ. & Στ.λιγκάς Γ. (2013). *Τα θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού & Γυμνασίου*. Αθήνα: Αρμός

Καγκάνη Κ. & Δαγδιλέλης Β. & Σατρατζέμη Μ., & Ευαγγελίδης Γ. (2005). «Μια Μελέτη περίπτωσης της διδασκαλίας του προγραμματισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τα LEGO mindstorms». Στο Τζιμογιάννης Α. (επιμ),*Πρακτικά 3ου πανελλήνιου συνεδρίου διδακτική της πληροφορικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου*. Κόρινθος, 7-9 Οκτωβρίου 2005. σσ. 212-220. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Κόμης, Β. (2004), *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των ΤΠΕ*, Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Παύλου Ν. & Τεγούση Ν. (2009), «Οι δυνατότητες χρήσης των WebQuests από τα “παραδοσιακά” μαθήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η περίπτωση των Θρησκευτικών», στο Πολίτης Π.(επιμ.): *Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία*, σσ. 701-705. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Φράγκου Σ. (2009), «Εκπαιδευτική ρομποτική: παιδαγωγικό πλαίσιο και μεθοδολογία ανάπτυξης διαθεματικών συνθετικών εργασιών». Στο Γρηγοριάδου Μ. & Γουλή Ε. & Γόγουλου Α. (επ.). *Διδακτικές προσεγγίσεις και εργαλεία για τη διδασκαλία της Πληροφορικής*, , σσ. 475-490. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών

Τίτλος: Διδασκαλία με χρήση Τ.Π.Ε. στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μικτή Μάθηση και Διαδικτυακά Περιβάλλοντα Μάθησης.

Γκίκας Αλέξανδρος
[1]Υπ. Διδάκτωρ Α.Π.Θ., MSc Ε.Α.Π., Διευθυντής ΓΕΛ Προαστίου
alexgkikas@gmail.com

Παπαγεωργίου Ευμορφία
[2]Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Α.Π.ΚΥ.
eumorfiapap@gmail.com

Περίληψη

Η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση δε συνδέεται μόνο με την τεχνική φύση τους, αλλά κυρίως με την εκπαιδευτική και διδακτική τους χρήση. Η εισαγωγή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να ενσωματώνει τις ήδη εφαρμόζουσες διδακτικές μεθόδους, πρακτικές και δραστηριότητες που προβλέπονται με βάση τα ΑΠΣ και τα ΔΕΠΠΣ. Οι εφαρμογές του Διαδικτύου και οι τεχνολογίες του Web2.0 (blogs, wikis, e-Learning κλπ), οφείλουν να θεωρούνται ως προσπάθεια συμπλήρωσης των παραδοσιακών εκπαιδευτικών μεθόδων, ώστε να αποτελούν μέρος της στρατηγικής της μικτής μάθησης (Blended-Learning). Στόχος, είναι μια εναλλακτική προσέγγιση στη διδακτική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. μέσα από τη δημιουργία νέων μαθησιακών περιβαλλόντων, όπως τα Διαδικτυακά Περιβάλλοντα Μάθησης (ΔΠΜ) που μπορούν να συνεισφέρουν στη διαδικασία της ψηφιακής αλλαγής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν, συνοπτικά, τεχνικές, μοντέλα και Διαδικτυακά Περιβάλλοντα Μάθησης, που σχεδιάστηκαν, υλοποιήθηκαν και εφαρμόστηκαν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με τη στρατηγική της μικτής μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: Τ.Π.Ε., Μικτή Μάθηση, ΔΠΜ, Web2.0, e-Learning

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις και η αυξανόμενη παραγωγή νέων γνώσεων με τη χρήση του Διαδικτύου σε όλο σχεδόν το φάσμα των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, δεν άφησε ανεπηρέαστο και τον χώρο της εκπαίδευσης (Χαραλαμπίδη & Μαυρουδή, 2007). Στη νέα χιλιετία, στον αιώνα του Διαδικτύου, η γνώση και η πληροφορία, ανανεώνονται με ταχείς ρυθμούς, μεταφέρονται με υψηλές ταχύτητες και σε διάφορες μορφές (εικόνα, ήχος, κείμενο, υπερκείμενο, video, animation), συμβάλλοντας στην απελευθέρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τον χώρο, τον χρόνο και τον μονοδιάστατο τρόπο αναζήτησης, παρουσίασης και διακίνησης της πληροφορίας και της γνώσης. Η καθιέρωση του Διαδικτύου και της ψηφιακής τεχνολογίας δημιούργησε νέες προοπτικές ανάπτυξης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Παπαδημητρίου κ.ά, 2007). Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση, αποτελούν σημαντικό στοιχείο της μετανεωτερικής κουλτούρας και του πολιτισμού του σύγχρονου κόσμου, σύμφωνα με τους Βρύζα & Τσιτουρίδου (2005). Το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να αντιμετωπίσει αυτή την πρόκληση, προετοιμάζοντας τους αυριανούς πολίτες, οι οποίοι θα ζήσουν σε μια κοινωνία διαρκούς ανανέωσης της γνώσης. Η μύηση στις νέες τεχνολογίες του Διαδικτύου, ξεκινά από πολύ νωρίς. Η γενιά των μαθητών, που περιγράφεται από πολλούς ως Γενιά της Χιλιετίας

(Millenians) ή Net Generations (Dziuban et all, 2004), θεωρείται ως digital natives, εξοικειωμένη και δεκτική σε κάθε είδους τεχνολογικές καινοτομίες, ψηφιακά μέσα και περιβάλλοντα (Βιβίτσου 2008 & Γκίκας, 2009). Στην Εκπαίδευση, έχουν κατά καιρούς προταθεί και εφαρμοστεί εναλλακτικές ή και συμπληρωματικές μορφές διδασκαλίας, οι οποίες βασίζονται σε συγκεκριμένες παραδοχές για τη φύση του εκπαιδευόμενου, τη διαδικασία της μάθησης, τους ρόλους του εκπαιδευτικού και του μαθητή στη διδακτική πρακτική (Ματσαγγούρας, 2004). Το παραδοσιακό-συμβατικό (Face to Face), σύστημα διδασκαλίας, προκειμένου να ανταποκριθεί και να καλύψει τις ανάγκες, που δημιουργεί η σύγχρονη ψηφιακή εποχή, οφείλει να εμπλουτιστεί με νέες μορφές, που μπορούν να λειτουργήσουν επικουρικά ή και συμπληρωματικά προς αυτή (Αγορογιάννης, κ.ά. 2008). Το ζητούμενο στην όλη διαδικασία είναι στο πώς θα καταφέρουμε την κουλτούρα των ΤΠΕ να την ενσωματώσουμε και να την εφαρμόσουμε δημιουργικά στην παιδεία, επαναδιαμορφώνοντάς την, ώστε να ανταποκρίνεται στους εκπαιδευτικούς της στόχους (Βρύζας & Τσιτουρίδου, 2005). Οι καινοτομίες στις διαδικτυακές τεχνολογίες του Web2.0 και της εξ΄ αποστάσεως εκπαίδευσης, θα μπορούσαν να θεωρηθούν επαναστατικές στην εκπαίδευση, επιτρέποντας την εξατομικευμένη μάθηση (adaptive learning), την ενίσχυση των αλληλεπιδράσεων των μαθητών με άλλους (συνεργατική μάθηση), και μετατρέποντας τον ρόλο του δασκάλου-εκπαιδευτικού από διανομέα περιεχομένου, σε διαμεσολαβητή των μάθησης και αξιολογητή επάρκειας (Παρασκευά-Παπαγιάννη, 2008)

Στην παρούσα εργασία, παρουσιάζονται συνοπτικά προτάσεις διδασκαλίας για το μάθημα των Θρησκευτικών Γυμνασίου και Λυκείου, με τη χρήση ΤΠΕ, χρησιμοποιώντας εργαλεία και τεχνολογίες του Web2.0 ή με τη δημιουργία Διαδικτυακών Περιβαλλόντων Μάθησης, με τη χρήση εργαλείων που προσφέρονται από το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (Π.Σ.Δ.). Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός αυτών των προτάσεων διδασκαλίας και των ΔΠΜ, στηρίζεται στις θεωρίες μάθησης του εποικοδομητισμού, της εγκαθιδρυμένης, εκούσιας και αυτόνομης μάθησης, της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Ασύγχρονης και Σύγχρονης Τηλεκπαίδευσης) και των ΔΕΠΠΣ. Στις προτάσεις διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται διαδικτυακά εργαλεία Web2.0, επιλέγεται η στρατηγική των Σχεδίων Εργασίας (Project Medod), ενώ στα ΔΠΜ, η στρατηγική της μικτής μάθησης (Blended Learning), ως ένας εναλλακτικός τρόπος προσέγγισης της γνώσης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Παιδαγωγικός σχεδιασμός

Στις θεωρίες της αυτόνομης μάθησης, ο Η/Υ θεωρείται ως εργαλείο προσωπικής έκφρασης και πηγή έμπνευσης, εκφράζοντας τη *«μηχανοβοηθούμενη»* έκφανση της μάθησης μέσω των υπολογιστικών συστημάτων (Linard, 1995), αφού η προσέγγιση με τη χρήση πολυμεσικών εργαλείων και του Διαδικτύου, δημιουργούν ένα ελκυστικό και αλληλεπιδραστικό περιβάλλον μάθησης (Αναστασίου κ.ά, 2010). Οι ΤΠΕ θεωρούνται ως γνωστικά εργαλεία και προτείνεται η χρήση τους για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, καθώς και την υποστήριξη των μαθητών. Αυτά τα γνωστικά εργαλεία, δεν μπορούν να λειτουργήσουν μόνα τους και να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν. Οι μαθητές θα πρέπει να έχουν το κίνητρο, τη θέληση και την ετοιμότητα να αναζητήσουν νέες γνώσεις, και να βελτιώσουν τις ήδη υπάρχουσες, σύμφωνα με τη θεωρία της εκούσιας μάθησης (Καμπουράκης & Λουκής, 2006). Σε αυτές τις εποικοδομηστικές αντιλήψεις τα ΔΠΜ θεωρείται ότι μπορούν να χρησιμεύσουν ως γνωστικά εργαλεία Ο Jonassen (2000) θεωρεί ότι ο καλύτερος τρόπος για να μπορέσει να οικοδομήσει κάποιος νέες γνώσεις, είναι με τη βοήθεια των υπολογιστικών συστημάτων και, κατ΄ επέκταση με τα ΔΠΜ. Στην κατεύθυνση αυτή, οι ΤΠΕ και τα ΔΠΜ θεωρούνται ως γνωστικά εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, καθώς και την υποστήριξη των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Γκίκας, 2013).

Τα ΔΠΜ και οι ΤΠΕ, έχουν εισχωρήσει πλέον σε μεγάλο βαθμό στην εκπαιδευτική πρακτική. Η ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εξαρτάται από την ευρύτατη

διάδοση της χρήσης των υπηρεσιών και των εργαλείων του Διαδικτύου. Με την υπέρβαση των τοπικών, χρονικών και πολιτισμικών ορίων, οδηγούμαστε σε νέους ορίζοντες και νέες προοπτικές ως προς τη μαθησιακή διαδικασία και γενικότερα την εκπαίδευση, προσφέροντας μια μεγάλη ποικιλία και ελευθερία πηγών και επιλογών (Γκίκας, 2010). Έτσι, η αμφίδρομη επικοινωνία ανάμεσα σε διδάσκοντα και μαθητές, για την δημιουργία μαθησιακών εμπειριών, είναι πλέον εφικτή, πέρα από τη συμβατική-μετωπική διδασκαλία στην τάξη. Η επικοινωνία αυτή, είναι μια εξ αποστάσεως εκπαίδευση που ορίζεται και ως Τηλεκπαίδευση. Είναι ένας τρόπος διδασκαλίας-μάθησης, που εφαρμόζεται με τη χρήση ΔΠΜ και ΤΠΕ, προσομοιώνοντας την εκπαιδευτική διαδικασία με τέτοιο τρόπο, ώστε οι συμμετέχοντες σε αυτή (διδάσκοντες και μαθητές) να μην αμβλύνονται από χωροχρονικούς περιορισμούς. Μπορεί να εφαρμοστεί με πολλούς τρόπους (σύγχρονη ή ασύγχρονη), με διαφορετική οργάνωση διδασκαλίας (ηλεκτρονική τάξη, εξατομικευμένη μάθηση, συνεργατική μάθηση), σε διαφορετικά επίπεδα και τύπους εκπαιδευόμενων και με διαφορετικές παιδαγωγικές και μαθησιακές κατευθύνσεις και στρατηγικές (Collis, 1996). Οι στόχοι της μάθησης με τις ΤΠΕ και τα ΔΠΜ, πρέπει να συσχετίζονται με παιδαγωγικές στρατηγικές (στην περίπτωσή μας με τη Μέθοδο των Σχεδίων Εργασίας και τη Μικτή Μάθηση). Ένας γενικός κανόνας είναι, ότι οι εν λόγω στόχοι, προκαθορίζουν την επιλογή της παιδαγωγικής στρατηγικής και την ενδεχόμενη χρήση των ΤΠΕ (Κόμης, 2010). Έτσι, ο μαθητής πρέπει να μαθαίνει με τη χρήση των ΤΠΕ, παρά για τη χρήση τους, ώστε να επωφελείται και να αξιοποιεί και να χρησιμοποιεί χρηστικά, όλες τις νέες δυνατότητες που του προσφέρουν.

Σύμφωνα με τις εποικοδομηστικές θεωρίες, η μάθηση πρέπει να συντελείται σε αυθεντικές καταστάσεις, συνδεόμενη με τα προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό η γνώση δε μεταβιβάζεται με ξερό τρόπο από τον διδάσκοντα στο μαθητή, αλλά οικοδομείται από αυτόν με τέτοιο τρόπο, ώστε τα νέα πληροφοριακά στοιχεία να εντάσσονται στα προϋπάρχοντα νοητικά σχήματα, τροποποιώντας τα μέσω της αφομοίωσης και της αναπροσαρμογής, ώστε να αποτελούν 'κτήμα ες αεί' (Μητροπούλου & Γκίκας, 2012). Τα υπολογιστικά συστήματα, σύμφωνα τις θεωρίες του κοινωνικού εποικοδομησμού του Vygotsky (1978), θεωρούνται ότι μπορούν να υποστηρίξουν εκείνες τις μαθησιακές πρακτικές, μέσω των οποίων αναπτύσσεται και οικοδομείται η γνώση. Η κριτική σκέψη και η ανάπτυξη σχετικών δεξιοτήτων δεν θεωρείται μόνο ατομική υπόθεση, αλλά δίδεται έμφαση στην κοινωνική διάσταση της μάθησης, και ιδιαίτερα στη συνεργατική μάθηση. Πλέον είναι δυνατή η εστίαση σε ένα πεδίο που αναπτύσσεται δυναμικά τα τελευταία χρόνια, με τη δημιουργία ΔΠΜ, αξιοποιώντας υπηρεσίες του Διαδικτύου, όπως τις υπηρεσίες του Web2.0, αλλά και τη Σύγχρονη και Ασύγχρονη Τηλεκπαίδευση. Τα ΔΠΜ υποστηρίζουν μια σειρά από λειτουργίες που έχουν στόχο τη δημιουργία και τη διαχείριση "ψηφιακών εικονικών τάξεων" (Καραγιαννίδης, 2009). Η ενσωμάτωση των διαδικτυακών συνεργατικών εργαλείων στη διδασκαλία υποστηρίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών ΔΕΠΠΣ (ΦΕΚ 303/13-3-2003) (Γκίκας & Μητροπούλου, 2010). Η στρατηγική της μικτής μάθησης, που χρησιμοποιήθηκε στη διδασκαλία με χρήση ΔΠΜ, αναφέρεται στη μάθηση που συνδυάζει την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία με τη μάθηση μέσω διαδικτύου, με τέτοιο τρόπο, ώστε η μία μέθοδος να υποστηρίζει λειτουργικά την άλλη (Dziuban et all, 2004, Derntl et all, 2004, Ginns & Ellis, 2007).

Web2.0 στην εκπαιδευτική διαδικασία

Διαδικτυακά συνεργατικά εργαλεία- Wiki

Τα διαδικτυακά συνεργατικά εργαλεία του Web 2.0, είναι εύκολα στη χρήση, διατίθενται δωρεάν, είναι εύκολα προσβάσιμα και μπορούν, σύμφωνα με τη θεωρία του εποικοδομητισμού, να μάθουν στους μαθητές «πώς να μαθαίνουν». Ένα τέτοιο εργαλείο, που οδηγεί από την ατομική προς την συνεργατική μάθηση, είναι το Wiki, το οποίο επιβάλλει την κατανομή της εργασίας στα μέλη της ομάδας και της πληροφορίας που

καταχωρεί το κάθε μέλος στον ιστοχώρο, σύμφωνα με τη θεωρία της κατανεμημένης γνώσης (Γκίκας & Μητροπούλου, 2010), με τέτοιο τρόπο, ώστε να συνιστούν πηγή μάθησης και εξέλιξης. (Ράπτης & Ράπτη, 2007).

Στην πρώτη περίπτωση, παρουσιάζεται μια πρόταση που βασίστηκε σε ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από τα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν στο Γυμνάσιο Προαστίου, χρησιμοποιώντας τις δυνατότητες που παρέχει το Web 2.0. Επιλέχθηκε η δημιουργία Wiki, επειδή προσφέρει μεγάλες δυνατότητες συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας. Το πρόγραμμα στηρίχτηκε στη γνωστή και ευρέως διαδεδομένη τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση, μέθοδο των σχεδίων εργασίας (Μέθοδο Project). Η μέθοδος αυτή στηρίζεται στην θεωρία του εποικοδομησμού και προωθεί τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, με τέτοιο τρόπο, ώστε ο εκπαιδευτής να αποδυθεί το ρόλο του καθοδηγητή και να μετασχηματιστεί σε συντονιστή και εμψυχωτή. Σύμφωνα με το πρώτο στάδιο του Fray, όλα τα μέλη μια ομάδος μπορούν να προτείνουν θέματα και να καταλήξουν σε ένα από αυτά. Για το λόγο αυτό, η επιλογή του θέματος, στα πλαίσια των Περιβαλλοντικών Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, ήταν αποτέλεσμα συζήτησης ανάμεσα στον Διευθυντή, το Σύλλογο Διδασκόντων και των μαθητών της Γ' τάξης του Γυμνασίου Προαστίου Καρδίτσας. Η ιδέα που προτάθηκε ήταν να προσπαθήσουν μαθητές και εκπαιδευτικοί να αντικαταστήσουν κάποια από τα φυτά και τα δένδρα που καταστράφηκαν το χειμώνα και να φυτέψουν καινούρια. Ο τίτλος του προγράμματος ήταν: «Φυτεύω ένα δένδρο ή φυτό και μαθαίνω γι' αυτό». Το πρόγραμμα άρχισε το Νοέμβριο 2007 και ολοκληρώθηκε στις 30 Απριλίου 2008. Το πρώτο θέμα που υλοποιήθηκε, μετά την λήψη της απόφασης για την υλοποίηση αυτού του εγχειρήματος, ήταν η επίσκεψη των μαθητών και των εκπαιδευτικών στον αύλειο χώρο του σχολείου για την πραγματοποίηση αυτοψίας και επιλογής των κατάλληλων χώρων, που θα χρησιμοποιούνταν στη δενδροφύτευση. Στο επόμενο στάδιο, πραγματοποιήθηκε η κατανομή σε ομάδες με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών ή με βάση τις φιλικές σχέσεις των μαθητών. Η κατανομή των μαθητών του προγράμματος έγινε με βάση τον τόπο κατοικίας (ανά χωριό) (Γκίκας κ.ά., 2007). Με αυτό τον τρόπο ακολουθήσαμε και τα συμπεράσματα προηγούμενων ανάλογων εγχειρημάτων αποφεύγοντας και την κατηγοριοποίησή τους με βάση την σχολική επίδοση (Peterson, 1999). Κατόπιν οι μαθητές, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους κατένειμαν τις εργασίες που θα έπρεπε να φέρουν εις πέρας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σημείο αυτό ήταν καθαρά συμβουλευτικός και επικουρικός. Διαμορφώθηκαν τρεις ομάδες. Με την κατανομή των μαθητών σε ομάδες, ορίστηκε και ένας συντονιστής, ο οποίος εκλέχτηκε από τους μαθητές και είχε ως ρόλο: να συντονίζει τη δράση των ομάδων, να φροντίζει για την τήρηση των κανόνων και να φροντίζει για την εύρυθμη λειτουργία των ομάδων, να επεμβαίνει όταν χρειάζεται και να προλαμβάνει τυχόν συγκρούσεις, να ανακοινώνει στις ομάδες τα αποτελέσματα του προγράμματος. Τέλος, οι μαθητές καθόρισαν το στόχο τους, κατέστρωσαν πλάνο εργασίας και κατέγραψαν λεπτομερώς τις κινήσεις και τα αποτελέσματα της εργασίας τους, με τη συνδρομή και τη διακριτική εποπτεία του υπεύθυνου καθηγητή. Για το λόγο αυτό ορίστηκε ένας μαθητής, ανά ομάδα εργασίας, ο οποίος κρατούσε ημερολόγιο για τις δραστηριότητες που ανέλαβε να φέρει σε πέρας κάθε ομάδα του προγράμματος. Το Wiki δημιουργήθηκε στον πάροχο PBWorks και η Διαδικτυακή του διεύθυνση είναι: http://fyteyw-ena-fyto.pbwiki.com . Ο καθηγητής ήταν και ο μοναδικός διαχειριστής του ιστοχώρου. Αυτό έγινε κυρίως για λόγους ασφαλείας και ελέγχου του περιεχομένου προς δημοσίευση (Publishing control). Οι 20 συνολικά αναρτήσεις πραγματοποιήθηκαν από έξι ομάδες μαθητών.

Στη δεύτερη περίπτωση περιγράφεται μια διδακτική πρόταση από το βιβλίο της Γ' Γυμνασίου και είχε τίτλο: «Ο Απ. Παύλος στην Ελλάδα». Ο τίτλος ύστερα από συζήτηση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές διαμορφώθηκε: "Ο Απ. Παύλος στην Ελλάδα… μέσω Διαδικτύου", επειδή η κύρια πηγή πληροφοριών ήταν το Διαδίκτυο, ένα είδος WebQuest,

ώστε το μάθημα να γίνει πιο ενδιαφέρον και ευχάριστο, αλλά και να δοθούν ευκαιρίες αυτενέργειας στους μαθητές (Παύλου & Τεγούση, 2009). Η μορφή συνεργατικής μάθησης που εφαρμόστηκε στην πρόταση ήταν η πρακτική σύνθεσης κομματιών (παζλ). Το προς μάθηση υλικό χωρίζεται σε υποενότητες. Οι μαθητές, ανέλαβαν από μία υποενότητα, την οποία επεξεργάζονται. Σε κανένα μέλος δεν δίνονται επαρκείς πληροφορίες για την επίλυση του προβλήματος ή της δραστηριότητας (ασαφής διατύπωση) (Καψάλης, 2006) και μόνο αφού οι πληροφορίες όλων των μελών συντεθούν, το παζλ ολοκληρώνεται και προκύπτει η εικόνα του συνόλου. Κάθε μαθητής που συμμετείχε στη δραστηριότητα, διαμόρφωσε μόνος του την εργασία που του ανατέθηκε αναλογικά, σύμφωνα με την κατανομή που έκαναν οι ίδιοι. Στην πρώτη συνάντηση εκπαιδευτικού-μαθητών δημιουργήθηκε στην υπηρεσία Live Windows (Hotmail) της Microsoft, που υπάρχει ενσωματωμένη σε υπολογιστές με λειτουργικό σύστημα Windows, μια ομάδα με τίτλο «St. Paul», για επικοινωνία, καλύτερο συντονισμό και ανταλλαγή υλικού. Παράλληλα, με τους στόχους της διδακτικής ενότητας όπως καθορίζονται στο ΔΕΠΠΣ (ΦΕΚ 303/13-3-2003) τέθηκαν και επιμέρους διδακτικοί στόχοι θεολογικοί και γνωστικοί (Μητροπούλου κ.α., 2000).

Μέσα από τις πρώτες συναντήσεις και συζητήσεις, δόθηκε στους μαθητές αρχικά να διαβάσουν το υλικό και στη συνέχεια έγινε κατανομή εργασιών/δραστηριοτήτων και ορισμός καθηκόντων στα μέλη της ομάδας. Σε πρώτο στάδιο, οι μαθητές έλαβαν όλοι τις ίδιες αρχικές πληροφορίες, ιστορικές, θεολογικές, γεωγραφικές κλπ για τον Απ. Παύλο, ώστε να μπορέσουν να αναζητήσουν στο Διαδίκτυο επιπλέον υλικό. Στο δεύτερο στάδιο, οι μαθητές, με τη βοήθεια και του εκπαιδευτικού, προσέγγισαν το θέμα από θρησκευτικο-εκκλησιολογικο-ιστορικο-θεολογική οπτική και επιχείρησαν να προσεγγίσουν το θέμα μέσω πρόσβασης στο Διαδίκτυο. Κατόπιν αποφασίστηκε η κατανομή των μαθητών σε ομάδες με βάση τα ενδιαφέροντα ή τις φιλικές τους σχέσεις και η ανάθεση καθηκόντων σύμφωνα με τις ιδιαίτερες δεξιότητες των μαθητών αποφεύγοντας την κατηγοριοποίησή τους με βάση την σχολική επίδοση (Peterson 1999. Μετά την κατανομή εργασιών, οι μαθητές μόνοι ή ανά δύο ανέλαβαν να συγκεντρώσουν πληροφορίες, να τις επεξεργασθούν, ταξινομήσουν, και να παρουσιάσουν την εργασία τους στον συνεργατικό ιστοχώρο που θα δημιουργούνταν για το σκοπό αυτό. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν συμβουλευτικός και συντονιστικός. Το Δίκτυο δημιουργήθηκε στις 30 Ιανουαρίου 2010, χρησιμοποιήθηκε εκτενώς από τα μέλη της ομάδας και αποτελεί μέχρι σήμερα, ένα ακόμη δίαυλο επικοινωνίας των μαθητών.

Το Wiki δημιουργήθηκε στον εξυπηρετητή του παρόχου ανοικτού λογισμικού PBWorks από τους μαθητές σε συνεργασία με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό. Οι αρχικές ρυθμίσεις δεν επέτρεπαν την πρόσβαση σε μη-μέλη. Οι μαθητές, μαζί με τον εκπαιδευτικό, ήταν διαχειριστές του δικτυακού τόπου (http://apostolospaulos.pbwiki.com/), οι μοναδικοί συγγραφείς (editors) του ιστοχώρου και οι μοναδικοί που μπορούν να εισέρχονται, να επεξεργάζονται τα δεδομένα και να τον βλέπουν. Είχαν την κύρια ευθύνη για την ενημέρωση του διαδικτυακού αυτού ιστοχώρου, υπό τη διαρκή καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Το πρόγραμμα περατώθηκε, στις 30 Απριλίου 2010. Αν και οι μαθητές δεν είχαν εργαστεί σε τέτοιου είδους διαδικτυακά συνεργατικά περιβάλλοντα, δε δυσκολεύτηκαν καθόλου να προσαρμοστούν. Έτσι, από την ίδια μέρα της δημιουργίας του συνεργατικού ιστοχώρου, ανέλαβαν το «ανέβασμα» του υλικού που είχαν συλλέξει στο Διαδίκτυο, το χωρισμό των ενοτήτων και τη διαμόρφωσή τους. Το Μάϊο 2010 όλοι οι μαθητές/τριες, θεώρησαν ότι το υλικό που συγκεντρώθηκε ήταν αρκετό και η δουλειά που έγινε, στον ιστοχώρο, ήταν πάρα πολύ σημαντική, τόσο για τους ίδιους, όσο και για το πρόγραμμα, επειδή έμαθαν να χειρίζονται τη γνώση με ένα διαφορετικό τρόπο, χρησιμοποιώντας ένα συνεργατικό διαδικτυακό εργαλείο του Web2.0. Όλοι οι μαθητές αναγνώρισαν ότι λειτούργησαν ομαδικά, ήταν απόλυτα ευχαριστημένοι για τη συνεργασία που είχαν με τους συμμαθητές τους κατά την υλοποίηση του προγράμματος, με την κατασκευή του ιστοχώρου, στον οποίο κάθε ένας, συνέβαλλε με τον δικό του τρόπο. Σήμερα, ο ιστότοτοπος είναι ανοιχτός και προσβάσιμος σε όλη τη Διαδικτυακή κοινότητα.

Σύγχρονη και Ασύγχρονη Τηλεκπαίδευση

Δημιουργία Ψηφιακής Τάξης

Τηλεκπαίδευση

Όταν οι κλασικές, παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας δείχνουν να κινούνται οριακά στην επίτευξη των στόχων, είναι δυνατό να συμπληρώνονται από την "Τηλεκπαίδευση", η οποία μπορεί να διαχειρίζεται παροχή υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού εξ αποστάσεως, διαδικτυακά μαθήματα και κατάθεση εργασιών, αναστοχασμό τις παραδοσιακής εκπαιδευτικής διαδικασίας με απλό και κατανοητό τρόπο από τις μαθητές (Κόκκος κ.ά.: 1998). Το κλειδί τις μάθησης εδώ, βρίσκεται στην ικανότητα του διδάσκοντα, να συνδέει την ύλη των προγραμμάτων σπουδών με τη γνωστική δομή του κάθε μαθητή αξιοποιώντας καλύτερα τα εργαλεία των ΤΠΕ, τις όφελός του. Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατό ο εκπαιδευτικός, ψηφιακά, να αναθέτει εργασίες για το μάθημα, να αξιολογεί την γνώση με διαγωνίσματα, να παρακολουθεί και να βαθμολογεί τις εργασίες των μαθητών αλλά και να τηρεί ημερολόγιο του μαθήματος. Έτσι, αξιοποιούνται νέες διδακτικές (Blended Learning) και μαθησιακές πρακτικές, καθώς και τα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα και μέσα, ψηφιακά εργαλεία κλπ. (Γκίκας, 2013)

Μικτή Μάθηση

Η έννοια της μικτής μάθησης σχετίζεται με τη χρησιμοποίηση τόσο της F-to-F διδασκαλίας, όσο και της διαδικτυακής, μέσω ΔΠΜ. Οι Dziuban et all (2004), αναφέρουν ότι μαθήματα που αντικαθιστούν ένα μέρος της μετωπικής διδασκαλίας, χρησιμοποιώντας διαδικτυακούς πόρους, επιτρέπουν καλύτερη αλληλεπίδραση της F-to-F διδασκαλίας. Οι Ginns & Ellis (2007), θεωρούν ότι η ανάμιξη της F-to-F διδασκαλίας με την ηλεκτρονική μάθηση στηρίζει λειτουργικά η μία την άλλη. Η τοποθέτηση διδακτικού υλικού στο διαδίκτυο, όπου οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση ανά πάσα στιγμή (Ασύγχρονη Τηλεκπαίδευση), παρέχει στο μάθημα αυξημένη ευελιξία. Σε αυτό το ΔΠΜ οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν ενεργά, να βοηθήσει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και να διευκολύνει την συνεργατική μάθηση, με στοχευμένες παρεμβάσεις και δραστηριότητες από το διδάσκοντα (Dziuban et all, 2004). Σε τελική ανάλυση, δεν πρόκειται για μάθηση που συντελείται στην τάξη με 'διαδικτυακή' ενίσχυση αλλά ούτε και για διαδικτυακή μάθηση, που ενισχύεται με διδασκαλία στην τάξη (Χαραλαμπίδη & Μαυρουδή, 2007).

Ψηφιακή Τάξη

Η Ψηφιακή Τάξη του Γυμνασίου Προαστίου δημιουργήθηκε τον Οκτώβριο 2009. Για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη, την δημιουργία, την διαχείριση και την αξιολόγηση του ΔΠΜ, αξιοποιήθηκαν το *Οκτάγωνο Πλαίσιο Εργασίας* του Khan το οποίο περιλαμβάνει οκτώ διαστάσεις: **το θεσμικό πλαίσιο, την παιδαγωγική διάσταση, την τεχνολογική διάσταση, το σχεδιασμό της διεπαφής, την αξιολόγηση, τη διαχείριση, τις πηγές και την ηθική διάσταση**. Κάθε επιμέρους διάσταση στο πλαίσιο αναπαριστά μια κατηγορία θεμάτων που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Αυτά τα θέματα βοηθούν στην οργάνωση της σκέψης και εξασφαλίζουν το σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με νόημα για τους μαθητές (Singh, 2003). Επίσης η μέθοδος των Σχεδίων Εργασίας (Μέθοδος Project), οι βασικές αρχές της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και ο «Οδηγός για το Σύστημα Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης Moodle» του ΠΣΔ (Κάργα κ.ά., 2008).

Η Ψηφιακή Τάξη του Γυμνασίου Προαστίου 2009-2010

Το παραπάνω ΔΠΜ έφτασε σε λειτουργικό επίπεδο στο τέλος του ίδιου μήνα, στο ΠΣΔ μέσω της πλατφόρμας LMS (Learning Management System) του ανοικτού λογισμικού Moodle. Προτιμήθηκε η Ασύγχρονη Τηλεκπαίδευση, επειδή μπορεί να προσφέρει στον εκπαιδευτή ένα περιβάλλον σύγχρονης εκπαίδευσης, σε ένα απόλυτα ασφαλές και προστατευμένο διαδικτυακό περιβάλλον (οι μαθητές εγγράφηκαν χρησιμοποιώντας κωδικούς του ΠΣΔ, που τους χορηγήθηκαν μέσω της σχολικής μονάδας), με τη δημιουργία δομής μαθήματος, περιγραφή και πληροφορίες. Επίσης ο εκπαιδευτής μπορεί να

αποθηκεύσει έγγραφα σχετικά με τους εκπαιδευόμενους, να δημιουργήσει μια ηλεκτρονική ατζέντα με σημαντικά γεγονότα για τους εκπαιδευόμενους, να κάνει ανακοινώσεις, να τοποθετεί θέματα εργασιών, να δημιουργεί τεστ και κουίζ για αξιολόγηση και αναστοχασμό-ανατροφοδότηση του μαθησιακού αποτελέσματος (Καμπουράκης-Λουκής: 2006). Στις αρχές Νοεμβρίου 2009, πραγματοποιήθηκε η πρώτη εγγραφή και μέχρι τα τέλη Φεβρουαρίου 2010, είχαν ήδη εγγραφεί οι 31 μαθητές (11 αγόρια και 20 κορίτσια) της Α΄ τάξης του Γυμνασίου Προαστίου (Γκίκας, 2012).

Δημιουργήθηκαν ενότητες για αρκετά από τα μαθήματα της Α΄ τάξης του σχολείου, τα Θρησκευτικά, την Ιστορία, τα Μαθηματικά, τη Γεωγραφία, τη Βιολογία και τη Γαλλική Γλώσσα (Δυστυχώς, οι συνάδελφοι ειδικοτήτων, δεν ακολούθησαν την προσπάθεια, με αποτέλεσμα οι άλλες ενότητες, πλην των Θρησκευτικών να μη λειτουργήσουν). Στις ενότητες αυτές χρησιμοποιήθηκε ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό και έγινε μεγάλη προσπάθεια για τη συστηματική υποστήριξη του εκπαιδευόμενου. Φυσικά αξιοποιήθηκαν οι νέες τεχνολογίες και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης τόσο για την παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού, όσο και για ορισμένες μορφές επικοινωνίας μεταξύ του εκπαιδευόμενου και του εκπαιδευτή (Ματραλής, 1998), με τη δημιουργία forum, μιας περιοχής συζητήσεων, ενός chat-room, για σύγχρονη επικοινωνία ανάμεσα στον καθηγητή του μαθήματος και τους μαθητές ή ανάμεσα στους μαθητές και, τέλος, συμβουλές για την ασφαλή περιήγηση στο Διαδίκτυο με τη μορφή κειμένων και υπερσυνδέσμων προς ιστοσελίδες σχετικές με το θέμα Safer Internet, Safe Line (Γκίκας, 2012).

Η δομή του τηλεμαθήματος βασίστηκε στη δομή του αναλυτικού προγράμματος και του βιβλίου, χωρισμένη στις ενότητες του βιβλίου των Θρησκευτικών της Α΄ Γυμνασίου "Παλαιά Διαθήκη: Η προϊστορία του Χριστιανισμού". Σύμφωνα με το διδακτικό μοντέλο του Keller, για τη δημιουργία ελκυστικών αλλά και αποτελεσματικών «ζωντανών» εκπαιδευτικών εμπειριών απαιτείται η πρόκληση, η διατήρηση της προσοχής και του ενδιαφέροντος των μαθητών. Έτσι συσχετίζεται η μάθηση με το συγκεκριμένο πλαίσιο εργασίας των μαθητών, με την επίλυση προβλημάτων της πραγματικής ζωής και η η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των μαθητών, ώστε να εμπιστευτούν τις δυνάμεις τους παραμένοντας ενεργοί μέτοχοι στη διαδικασία της μάθησης. Έτσι θα χρησιμοποιήσουν τις νέες γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν και να νιώσουν ευχαριστημένοι με τα αποτελέσματα των μαθησιακών τους εμπειριών (Χαραλαμπίδη & Μαυρουδή, 2007). Σε κάθε ενότητα προσφέρονταν υποστηρικτικά κείμενα, υπερσύνδεσμοι και πολυμεσικό υλικό, που δεν υπήρχαν στο αντίστοιχο σχολικό εγχειρίδιο. Το υλικό αυτό μπορεί να δημιουργήσει προϋποθέσεις ενεργούς ανάμιξης και συμμετοχής του εκπαιδευομένου, ώστε να διατηρηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον. Καλλιεργείται έτσι η ατομική πρωτοβουλία του μαθητή, αφού δημιουργούνται συνθήκες μάθησης και έρευνας (Αναστασίου κ.ά. 2010). Δόθηκε μεγάλη προσοχή στο υποστηρικτικό υλικό, ώστε να μην κουράζει το μαθητή. Το περιεχόμενο των κειμένων, των υπερσυνδέσμων και του πολυμεσικού υλικού (εικόνα και ήχος) ελέγχθηκαν από τον εκπαιδευτικό, τόσο για την ακρίβεια και το εύρος κάλυψης του αντικειμένου, όσο και για την ποιότητα των πληροφοριών (Τζιμογιάννης 2007). Τα βίντεο από επιλεγμένους διαδικτυακούς τόπους, χρησιμοποιήθηκαν και στη διδακτική διαδικασία στη διάρκεια της 'πρόσωπο με πρόσωπο' διδασκαλίας, στην κλασική τάξη. Τα βίντεο, ιδιαίτερα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, χρησιμοποιούνται για να βελτιώσουν τη μαθητική και διδακτική διεργασία. Η εκπαιδευτική τους αξία συνίσταται στη δυναμική της κινούμενης εικόνας και των ευκαιριών που δημιουργεί για την υιοθέτηση καινοτόμων και εναλλακτικών διδακτικών τεχνικών και την υποστήριξη διδακτικών καταστάσεων που είναι δυνατό να βελτιώσουν την ποιότητα της μάθησης και να συμβάλουν στην ανάπτυξη των γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων των μαθητών (Romiszowski, 1984 & Keegan, 2001).

Αξιοποιώντας τα παραπάνω, δόθηκαν στους μαθητές της Α΄ τάξης θέματα εργασιών για το μάθημα των Θρησκευτικών ('Το οικολογικό πρόβλημα', από την ενότητα 25 του βιβλίου της Α΄ Γυμνασίου), τα οποία επέλεξαν με βάση τις αρχές της μεθόδου των Σχεδίων Εργασίας.

Η ερευνητική διαδικασία και η ομαδική συνεργασία των ομάδων ολοκληρώθηκε σε ένα χρονικό ορίζοντα δύο μηνών. Οι μαθητές χρησιμοποίησαν τους φορητούς Η/Υ τους, τη σύνδεση στο Διαδίκτυο που πρόσφερε ο Δήμος Σελλάνων με ένα τοπικό ασύρματο ευρυζωνικό δίκτυο και, κάθε ομάδα που ολοκλήρωνε την εργασία, αναρτούσε τα αποτελέσματα στην ενότητα Εργασίες, που δημιουργήθηκε στην *«Ψηφιακή Τάξη»*. Με τον τρόπο αυτό η μορφή αυτή της αυτοκαθοδηγούμενης μάθησης πραγματοποιήθηκε με ατομική πρωτοβουλία στο ρυθμό που όριζε κάθε μαθητής ενώ η συνεργατική μάθηση προέκυψε μέσα από την δυναμική επικοινωνία των μαθητών με αποτέλεσμα το μοίρασμα της γνώσης (Singh, 2003).

Δόθηκε ιδιαίτερα σημαίνουσα σημασία στην ανατροφοδότηση και αξιολόγηση του μαθησιακού αποτελέσματος με τη δημιουργία από τον υπεύθυνο καθηγητή κουίζ ερωτήσεων πολλαπλών επιλογών, τόσο ασύγχρονα, όσο και σύγχρονα. Τα κουίζ, βασισμένα στις συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης, δημιουργήθηκαν από τον διδάσκοντα και αποτελούνταν από ερωτήσεις πολλαπλώς επιλογών πάνω στα μαθήματα που διδάσκονταν οι μαθητές F-to-F. Σε αυτά τα κουίζ οι μαθητές είχαν πρόσβαση, μέσω του ΔΠΜ από οποιονδήποτε Η/Υ, οπουδήποτε και σε χρόνο που επέλεγαν οι ίδιοι (αρχές της εκπαίδευσης από απόσταση) (Γκίκας, 2012). Η αξιολόγηση στοχεύει στη βελτίωση της μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διατυπώσουν στόχους και έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν στους μαθητές ανατροφοδότηση για τη μάθησή τους (Hattie & Timperly, 2007), όχι μόνο δηλώνοντας με σαφήνεια στους μαθητές τί έχουν μάθει, αλλά δίνοντάς τους πληροφορίες και για το πώς να μαθαίνουν. Η ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης για τη μάθηση συμβάλλει στη διαδικασία σκέψης του μαθητή σχετικά με την εκπαίδευσή του, δίνοντας έμφαση στην αξιολόγηση ως μια μετα-γνωστική διαδικασία. Αυτού του είδους τα τεστ θεωρούνται αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία μέτρησης της επίδοσης των μαθητών. Συγκροτούνται από ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, πολλαπλής απάντησης, συμπλήρωσης, σύζευξης, συσχέτισης, επιλογής της ορθής απάντησης κλπ (Καπετσώνης, 2012). Κατά τη διάρκεια του Β΄ τριμήνου, δημιουργήθηκε από τον διδάσκοντα ένα κουίζ που περιελάμβανε είκοσι ερωτήσεις, ήταν σταθμισμένο και είχε ως στόχο να διαπιστωθεί, στο τέλος της μαθησιακής διαδικασίας (Διαγώνισμα Β΄ τριμήνου), το αποτέλεσμα της μάθησης. Στις 23 Φεβρουαρίου 2010, όλοι οι μαθητές έφεραν στην τάξη τους φορητούς Η/Υ τους, ακολούθησαν το πρωτόκολλο σύνδεσης και χρησιμοποιώντας τους προσωπικούς τους κωδικούς σύνδεσης στο Π.Σ.Δ., συνδέθηκαν στο περιβάλλον της «Ψηφιακής Τάξης του Γυμνασίου Προαστίου». Κάθε μαθητής είχε πρόσβαση στο κουίζ από τον Η/Υ του. Οι ερωτήσεις εμφανιζόταν στη οθόνη του καθενός τυχαία (επιλογή του Moodle). Το κουίζ, μπορούσε κάποιος να το εκτελέσει μόνο μία φορά, ήταν προγραμματισμένο να ολοκληρωθεί σε συγκεκριμένο χρόνο (στην οθόνη κάθε μαθητή υπήρχε ρολόι που μετρούσε το χρόνο), αρκετό ώστε να προλάβει να ολοκληρώσει τις απαντήσεις και να ελέγξει την ορθότητά τους. Όταν κάθε μαθητής ολοκλήρωνε την προσπάθειά του, επέλεγε να οριστικοποιήσει τις επιλογές του. Τότε είχε άμεση πρόσβαση στη βαθμολογία του (στην εικοσάβαθμη κλίμακα) και ανατροφοδότησης όλων των ερωτήσεων του κουίζ (πράσινο χρώμα για τις σωστές, πορτοκαλί για τις μερικώς σωστές και κόκκινο για τις λανθασμένες). Το περιβάλλον ήταν ρυθμισμένο από το διδάσκοντα, ώστε οι μαθητές να έχουν συνεχή ανατροφοδότηση της αξιολόγησής.

Με αφετηρία Πρόγραμμα Πολιτιστικών Θεμάτων, αξιοποιήθηκε η πλατφόρμα Moodle, η οποία είχε τη δυνατότητα δημιουργίας ηλεκτρονικών και διαδικτυακών λεξικών κάθε είδους. Οι μαθητές ερεύνησαν, ρώτησαν, κατέγραψαν και τελικά δημιούργησαν ένα ηλεκτρονικό λεξικό με τίτλο: «ΛΕΞΙΚΟ ΟΡΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΙΔΙΩΜΑΤΟΣ ΑΠΌ ΤΟ ΔΗΜΟ ΣΕΛΛΑΝΩΝ», συγκεντρώνοντας και καταγράφοντας πάνω από πεντακόσιες (500) λέξεις του γλωσσικού ιδιώματος της Θεσσαλίας και ιδιαίτερα του τόπου τους, της περιοχής του πρώην Δήμου Σελλάνων. (Γκίκας, 2012). Κι εδώ ακολουθήθηκε η μεθοδολογία των Σχεδίων Εργασίας. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν πέντε μήνες, από το Νοέμβριο 2009 έως τον Απρίλιο 2010. Τέλος, δημιουργήθηκε μια ενότητα με προσεκτικά επιλεγμένα παιχνίδια γνώσεων και

επιδεξιότητας, σε μορφή flash. Το παιχνίδι αποτελεί το καταλληλότερο μέσο παρακίνησης, αφού θεωρείται σύμφυτο με την ψυχοσύνθεση του παιδιού και μαζί με την φαντασία και το όνειρο αποτελούν κεντρικές έννοιες της δημιουργικότητας. Εξάλλου, χάνοντας την παιγνιώδη διάθεσή μας, είναι δυνατό να χάσουμε και τη δημιουργικότητά μας (Νημά, 2002). Ολόκληρο το υποστηρικτικό υλικό χρησιμοποιήθηκε, τόσο στην παραδοσιακή τάξη όσο και Ασύγχρονα, από απόσταση, σύμφωνα και με τις αρχές της Συνδυαστικής-Υποστηρικτικής μάθησης. Η όλη διαδικασία πραγματοποιήθηκε μέσω των Η/Υ των μαθητών, που συνδέονταν όλοι στο ασύρματο δίκτυο του σχολείου, χρησιμοποιώντας τους κωδικούς του ΠΣΔ.

Εν κατακλείδι

Η δημιουργία ΔΠΜ, για την διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών, χρησιμοποιώντας τις τεχνολογίες του Διαδικτύου και τα εργαλεία του Web2.0, έδωσαν την ευκαιρία σε μαθητές του Γυμνασίου Προαστίου να γνωρίσουν, πέρα από το μοντέλο της F-to-F διδασκαλίας στο φυσικό χώρο του σχολείου και την εξ΄ Αποστάσεως Εκπαίδευση με τη χρήση των ΤΠΕ. Με την εφαρμογή ΔΠΜ, η παραγωγή της μάθησης, μετατοπίστηκε από τον διδάσκοντα ως μεταδότη της γνώσης και τους μαθητές ως παθητικούς δέκτες (δασκαλοκεντρικό μοντέλο), σε πιο μαθητοκεντρικά περιβάλλοντα, όπου ο ρόλος του καθηγητή είναι υποστηρικτικός κι ενθαρρύνει την αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και την ανάπτυξη ψηφιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Το ψηφιακό, υποστηρικτικό υλικό που αναρτήθηκε στην «Ψηφιακή Τάξη του Γυμνασίου Προαστίου» και στις συνέχειές της, ελεγμένο ως προς την ποιότητά του και την ακρίβειά του, χρησιμοποιήθηκε από τον μαθητή όποτε εκείνος επέλεγε, απαλλαγμένος από χωροχρονικούς περιορισμούς. Ενθαρρύνθηκε η συμμετοχή των μαθητών στα ΔΠΜ, αφού αρκετές από τις δραστηριότητες που θα εξελίσσονταν στη φυσική τάξη, μετατοπίστηκαν σε ένα ΔΠΜ. Με τον τρόπο αυτό αναδύθηκε ως πρόσθετη παιδαγωγική αξία μια εναλλακτική προσέγγιση στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., όπου ο μαθητής είχε ενεργή συμμετοχή στην οικοδόμηση της γνώσης του καθώς και συμμετοχή στη διαμόρφωση της συλλογικής γνώσης με δραστηριότητες που ενίσχυσαν την αλληλεπίδρασή του με το μαθησιακό υλικό, χρησιμοποιώντας ως μέσο τον Η/Υ του και χώρο το διαδίκτυο. Τελικά, οι μαθητές φαίνεται ότι ενίσχυσαν τις σύγχρονες και ασύγχρονες διαδράσεις, και οδηγήθηκαν στη γνώση ότι ο Η/Υ που τους δόθηκε στην Α΄ Γυμνασίου μπορεί να χρησιμεύσει ως ένα γνωστικό εργαλείο, προς τον ψηφιακό εγγραμματισμό.

Αναφορές

Αγορογιάννης Α. Ζάχαρης Ζ. Γούδος Σ (2008). Σύγχρονη Τηλεκπαίδευση: Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και μελέτες περιπτώσεων αξιοποίησής τους στο Α.Π.Θ., στο Παναγιώτης Αναστασιάδης (επιμέλεια), *Η Τηλεδιάσκεψη στην Υπηρεσία της Δια βίου Μάθησης και της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, σ.σ. 133-179. Αθήνα, Gutenberg.

Αναστασίου Α., Ανδρούτσου Δ., Γεωργάλας Π. (2010). Η αξιοποίηση του Web 2.0 για τη συμπληρωματική εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εξάσκηση της αγγλικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο, *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΤΠΕ*, Κόρινθος, Σεπτέμβριος 2010, διαθέσιμο στο Διαδίκτυο: http://www.etpe.gr/extras/download.php?type=proceed&id=1619 προσβάσιμο στις 09-6-2015.

Βιβίτσου Μ, Λαμπροπούλου Ν, Γκίκας Α, & Χαρδαλούπα Ι. (2008). Διδάσκοντας και μαθαίνοντας με συνεργατικά εργαλεία του Web2.0. *Εισήγηση στην ημερίδα της Πανελλήνιας Ένωσης καθηγητών Γερμανικής γλώσσας*, διαθέσιμο στο διαδίκτυο στις

10-5-2015. http://www2.e-yliko.gr/htmls/CONFERENCE_FILES/APF_08_marian_alex_niki_johanna_final2.pdf ,
Βρύζας, Κ. & Τσιτουρίδου, Μ. (2005). Πληροφορική Κουλτούρα και Εκπαίδευση. *Πρακτικά 3ου Συνεδρίου Διδακτικής της Πληροφορικής*, Κόρινθος.
Derntl, M. & Motsching-Pitrik R. (2005). The role of structure, patterns, and people in blended learning. *INTERNET and HIGHER EDUCATION*, 8, pp. 111-130.
Dziuban, C., Hartman, J. & Moskal, P.(2004). Blended Learning. *RESEARCH BULLETIN*, Vol. 7, I. 7.
Ginns P. & Ellis R. (2007).Quality in Blended Learning: Exploring the relationships between on-line and face-to-face teaching and learning. *INTERNET and HIGHER EDUCATION*, 10, pp. 53-64.
Γκίκας, Α., Κονετάς, Δ., Βιβίτσου, Μ., Λαμπροπούλου, Ν., Οικονομάκος, Η. (2007) Ενεργός Συμμετοχή Μαθητών στα Σχέδια Εργασίας με τη Χρήση Ιστολογίων (blogs) στην Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Πρακτικά Συνεδρίου *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της Εποχής μας*, Κοσμητεία της Σχολής Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
Γκίκας Α., Βιβίτσου Μ., Κονετάς Δ., Κωτούλας Β. (2009). Sch.I.P: Μια διασχολική συνεργασία οδηγός για τη μετάβαση σε ένα εναλλακτικό, δημοκρατικό Σχολείο. *Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των Τ. Π. Ε. στην εκπαίδευση (ΕΤΠΕ/ΔΤΠΕ) «Τ.Π.Ε. & Εκπαίδευση»*, Πειραιάς.
Γκίκας Α. (2010). Η Ψηφιακή Τάξη του Γυμνασίου Προαστίου – Μια περίπτωση ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης, *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ημαθίας, "Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση"*, Νάουσα 2010, διαθέσιμο στο Διαδίκτυο: http://www.ekped.gr/praktika10/web.htm , σ.σ. 1631-1640) προσβάσιμο στις 29-5-2013.
Γκίκας Α., Μητροπούλου Β. (2010). Ο Απόστολος Παύλος στην Ελλάδα… μέσω Διαδικτύου. *Πρακτικά 7ου Συνεδρίου ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ ' Το μέλλον της μάθησης'*, Πειραιάς.
Γκίκας Α. (2012). «Η Δημιουργία ενός Ηλεκτρονικού Λεξικού για τη Διάσωση του τοπικού ιδιώματος του Δήμου Σελλάνων», στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση, Καρδίτσα, 2012.
Γκίκας Α. (2013). Θεωρητικές προσεγγίσεις στα Διαδικτυακά Περιβάλλοντα Μάθησης: Αξιολόγηση της διαδικασίας σχεδιασμού, υλοποίησης και εφαρμογής της «Ψηφιακής Τάξης» του Γυμνασίου Προαστίου. *Πρακτικά 10ου Συνεδρίου της ΕΕΕΠ/ΔΤΠΕ: Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε. - Προσεγγίσεις της σχολικής διαδικασίας μέσα από την ψηφιακή διάσταση*, Αθήνα, 19-20/10/2013.
Collis, B. (1996), *Tele-Learning a digital world: The future of distance learning.* London: International Thompson Computer Press.
Frey, K. (1998). *Η μέθοδος Project* (Μετ. Κ. Μάλλιου). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
Jonassen, D.H. (2000). *Toward a design theory of problem solving*. Educational Technology: Research & Development
Hattie, J. & Timperly, H. (2007). The power of feedback. *REVIEW of EDUCATIONAL RESEARCH*, Vol. 77, N.1, pp. 81-112.
Καμπουράκης Γ. Λουκής Ε. (2006). *e-λεκτρονική μάθηση*, Αθήνα, Κλειδάριθμος
Καπετσώνης Κ. (2012). *Η αξιολόγηση του μαθητή*. Ανακτήθηκε 23/05/2015, από τη Διαδικτυακή διεύθυνση: http://blogs.sch.gr/1dimkass/ .
Καραγιαννίδης Χ. (2009). Αξιοποίηση των Διαδικτυακών Περιβαλλόντων Μάθησης. Το Περιβάλλον η-Τάξη. *Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Ένταξη και*

Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» ΕΤΠΕ. Βόλος, 24-26 Απριλίου 2009, διαθέσιμο στο Διαδίκτυο: http://www.etpe.gr/files/ , προσβάσιμο στις 21-5-2015.

Κάργα Σ, Κατσάνα Α, Μαργαρίτης Κ.(2008). Υπηρεσία Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου, *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ημαθίας, «Ψηφιακό υλικό για την υποστήριξη του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών»*, Νάουσα 2008, διαθέσιμο στο Διαδίκτυο: http://ekped.gr/praktika/web.htm , προσπελάσιμο στις 27-4-2015.

Keegan, D. (2001). Η ευρωπαϊκή πανεπιστημιακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην αυγή της τρίτης χιλιετίας, στο D. Keegan (επιμ.) *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση.* Αθήνα: Προπομπός, σσ. 15-31.

Κόκκος Α. Λιοναράκης Α. Ματραλής Χ. Παναγιωτακόπουλος Χ (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες*, τόμος Γ΄. Πάτρα, ΕΑΠ.

Κόμης Ι. Β. (1998), Οι νέες τεχνολογίες στη Διδακτική και τη Μαθησιακή Διαδικασία. Εισήγηση στην 1η Πανηπειρωτική Ημερίδα "*Πληροφορική και Εκπαίδευση*", Ιωάννινα 15 Μαΐου 1998, διαθέσιμο στο Διαδίκτυο: http://www.etpe.gr/extras/download.php?type=proceed&id=262 , προσβάσιμο στις 30-5-2015.

Καψάλης (2006). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη

Linard M. (1995). *Des machines et des homes, apprendre avec les nouvelles technologies*, Editions Universitaires.

Ματσαγγούρας Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Αθήνα, Γρηγόρης

Μητροπούλου Β., Βασιλόπουλος Χ., Ακανθοπούλου Κ., & Χύτας Αθ., (2000). *Βιβλίο Καθηγητή για τις διδακτικές ενότητες : 1. Η δεύτερη περιοδεία του Αποστόλου Παύλου στην Ελλάδα 2. Η Βυζαντινή Θεσσαλονίκη 3. Το Ισλάμ.* Συνοδευτικό υλικό σε CD ROM του εκπαιδευτικού λογισμικού, που αναπτύχθηκε στα πλαίσια του έργου ΝΑΥΣΙΚΑ του ΥΠΕΠΘ και του Ι.Τ.Υ. (Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών) στα πλαίσια της ΟΔΥΣΣΕΙΑΣ με τίτλο: «Θρησκευτική Πληροφορική : Ανάπτυξη Πιλοτικού Λογισμικού Πολυμέσων για τη θεματική ενότητα της Θρησκευτικής Αγωγής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση» Αθήνα

Μητροπούλου Β. & Γκίκας Α.(2012). Χρήση της Τηλεδιάσκεψης στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση για την Πρακτική άσκηση φοιτητών της Θεολογικής Σχολής του Α.Π.Θ στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών. *Πρακτικά του 9ου Συνεδρίου της ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ, «Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.»,* Αθήνα 20-21 Οκτωβρίου 2012.

Παπαδημητρίου Σ., Λαμπροπούλου Ν., Καμπύλης Π., Μηνάογλου Ν., Βιβίτσου Μ., Κονετάς Δ., Παρασκευά Μ., Οικονομάκος Η., Γκίκας Α. (2007). Πολλαπλή Χρήση της Τηλεδιάσκεψης στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών μέσα από το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Πρακτικά του 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοιχτής & εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης Μορφές Δημοκρατίας στην Εκπαίδευση: Ανοικτή Πρόσβαση στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Αθήνα 23 – 25 Νοεμβρίου 2007, τόμος Α. σσ.521-530.

Παύλου Ν. Τεγούση Ν. (2009). Οι δυνατότητες χρήσης των WebQuests από τα «παραδοσιακά» μαθήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η περίπτωση των Θρησκευτικών. Εισήγηση στο 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία», Βόλος. Ανακτήθηκε, από http://www.etpe.gr/extras/view_proceedings.php?conf_id=24 18-8-15.

Peterson, B. (1999). Tracking and the Project Method, RETHINKING SCHOOLS ONLINE, Volume 13, No. 2-Winter 1998/99. Ανάκτηση 28 Μαΐου 2015 από το http://www.rethinkingschools.org/archive/ 13_02/track.shtml .

Νημά Ε. (2002). *Δημιουργικότητα και σχολικές επιδόσεις μαθητών γυμνασίου*. Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

Παρασκευά Φ., Παπαγιάννη Α. (2008). *Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης,* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2007). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας*: Ολική Προσέγγιση. Αθήνα.

Romiszowski, A. (1986). *Developing auto-instructional materials*. London: Kogan Page.

Singh, H. (2003). Building Effective Blended Learning Programs. *ISSYE of EDUCATIONAL TECHNOLOGY*, Vol. 43, No. 6, pp. 51-54.

Τζιμογιάννης Α. (2007). Το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης των ΤΠΕ ως εργαλείο κριτικής και δημιουργικής σκέψης, στο:Βασίλης Κουλάϊδής (επιμέλεια). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής – Δημιουργικής Σκέψης*. Αθήνα, ΟΕΠΕΚ.

Χαραλαμπίδη Μ., Μαυρουδή Μ. (2007). *Blended Learning.* Εργασία για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα: «Πληροφορική στην Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΛΑΔΟ ΠΕ02

Βάζοντας σε σειρά τις λέξεις: Μια διδακτική πρόταση για τη μετάφραση αρχαίου ελληνικού κειμένου με τη χρήση Τ.Π.Ε.

Ακριτίδου Παρασκευή
Φιλόλογος ΠΕ02, Γυμνάσιο Καρδαμύλης,
parakritidou@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα ανακοίνωση κατατίθεται μια διδακτική πρόταση για τη μετάφραση αρχαίου ελληνικού κειμένου στην Γ΄ τάξη Γυμνασίου. Η εν λόγω πρόταση βασίζεται στην αντιπαραβολή της σειράς των προτασιακών όρων στην αρχαία και στη νέα ελληνική και αξιοποιεί τη δυνατότητα μετακίνησης των λέξεων ενός κειμένου στον κειμενογράφο Word. Κατά τη δραστηριότητα δίνεται στους μαθητές, που είναι χωρισμένοι σε ομάδες εργασίας, το προς μετάφραση αρχαίο ελληνικό κείμενο σε ένα αρχείο Word. Για να το μεταφράσουν, θα πρέπει πρώτα να τοποθετήσουν τους όρους στη σειρά την οποία θα είχαν αυτοί σε φυσιολογικά ρέοντα νεοελληνικό λόγο. Η πρόταση πλαισιώνεται: α) από ορισμένα θεωρητικά στοιχεία για τη σειρά των όρων στην αρχαία και τη νέα ελληνική, για τη μετάφραση καθώς και για τις παιδαγωγικές θεωρίες και μεθόδους στις οποίες στηρίχθηκε η εφαρμογή της και β) από τα συμπεράσματα και την αξιολόγηση του όλου εγχειρήματος.

Λέξεις κλειδιά: αρχαία ελληνική γλώσσα, νέα ελληνική γλώσσα, σχολική μετάφραση, σύνταξη, σειρά των όρων της πρότασης, συντακτική περίοδος λόγου

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στο πλαίσιο της διδασκαλίας του αντικειμένου της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στην Γ΄ Γυμνασίου, την οποία συναιρεί με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Όπως θα φανεί παρακάτω, όσον αφορά το θεωρητικό υπόβαθρο η πρόταση εδράζεται: α) σε σύγχρονες αντιλήψεις για τη μετάφραση αρχαίου ελληνική κειμένου στα νέα ελληνικά, β) σε γλωσσολογικές θεωρίες για τη σειρά των όρων στην αρχαία και τη νέα ελληνική, γ) σε σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες, καθώς και δ) στη μέθοδο επίλυσης προβλημάτων (problem solving). Οι στόχοι της εν λόγω πρότασης είναι: α) η εξοικείωση των μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου με το αρχαίο ελληνικό κείμενο, β) η εξάσκησή τους στον κειμενογράφο Word και γ) το «πλησίασμα» της αρχαίας και της νέας ελληνικής μέσα από την αντιπαραβολή της σειράς των όρων στις δύο αυτές εκδοχές της ελληνικής γλώσσας.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η μετάφραση και η διδασκαλία της

Η μετάφραση είναι η αντικατάσταση ενός κειμενικού υλικού σε μια γλώσσα-πηγή από αντίστοιχο κειμενικό υλικό σε μια άλλη γλώσσα-στόχο (Κυριακίδης, 1986) και ως εργασία περιλαμβάνει την κατανόηση και σύλληψη του κειμένου του πρωτοτύπου, την ερμηνεία του και το καθαυτό μεταφραστικό έργο, που είναι και το πιο δημιουργικό κομμάτι (Σκιαδάς, 1980). Ως μετάφραση θεωρείται και η ενδογλωσσική μετάφραση ή αλλιώς μεταγραφή,

δηλαδή η μετάφραση από την αρχαία στη νέα ελληνική για παράδειγμα, η οποία και θα μας απασχολήσει. Υπάρχουν διάφοροι τύποι μετάφρασης: α) η φιλολογική, β) η λογοτεχνική και γ) η σχολική μετάφραση, στην οποία θα επικεντρωθούμε (Μαρωνίτης, 1993).

Κάποιοι μελετητές έχουν υποστηρίξει ότι η σχολική μετάφραση αποτελεί ένα τεχνικό είδος που δεν εξυπηρετεί κανέναν από τους γνωστούς σκοπούς της μετάφρασης παρά γίνεται μόνο για να αξιολογηθεί ο μαθητής-μεταφραστής (Κεντρωτής, 1996). Άλλοι πάλι προκρίνουν τη μετάφραση αρχαιοελληνικού κειμένου ως τον περιεκτικότερο και ασφαλέστερο τρόπο διδαχής της αρχαιογλωσσίας των μαθητών (Μαρωνίτης, 1993). Ορισμένοι θεωρούν ότι η μετάφραση συμβάλλει στην ερμηνεία των κειμένων και στη βαθύτερη κατανόηση του συγγραφέα και του κόσμου του, αρκεί να συντελείται με συστηματικότητα (Κακριδής, 1936). Εδώ υποστηρίζεται πως η μετάφραση αξίζει και οφείλει να διδάσκεται και ως καθαρά αυτόνομη διανοητική προσπάθεια που ωφελεί τους μαθητές, αφού έτσι ασκούνται στην υπομονετική και μεθοδική εργασία πέρα από τις όποιες άλλες γνώσεις αποκομίζουν (Tournier, 1986).

Η σχολική μετάφραση αρχαιοελληνικού κειμένου έχει έναν πολλαπλό και εναλλακτικό χαρακτήρα, καθώς μέσα στην τάξη προτείνονται πολλές δυνατές μεταφραστικές «λύσεις». Αυτό ωθεί κάποιους να τίθενται υπέρ της προφορικής και όχι της μίας δεδομένης γραπτής μετάφρασης (Μαρωνίτης, 1993). Στην παρούσα ανακοίνωση υποστηρίζεται ότι θα πρέπει να γίνει μια σύνθεση, δηλαδή η διαφορετική προφορική μεταφραστική εκδοχή κάθε ομάδας μαθητών να καταγραφεί από τους ίδιους (Γιακουμής, 1992). Έτσι θα αποτυπωθεί η ποικιλία των πιθανών μεταφράσεων, η οποία μπορεί κάλλιστα να αποτελέσει στη συνέχεια και θέμα συζήτησης.

Ένα άλλο σημείο προβληματισμού είναι ποια νοηματική μονάδα θα επιλεγεί για να γίνει από τους μαθητές η μετάφραση. Αν εκληφθεί η λέξη ως βασική νοηματική μονάδα, η μετάφραση θα είναι πιστή κατά λέξη αλλά τότε μπορεί να οδηγηθούν οι μαθητές σε γλωσσικά ολισθήματα ή αλλοιωμένο νόημα (Γιακουμής, 1992; Μιλλεούνης, 1985). Αυτό έχει σχέση και με τη σειρά των όρων, εφόσον έχει παρατηρηθεί ότι πολλές φορές η σχολική μεταφραστική γλώσσα είναι δουλικά υποταγμένη στη φράση του πρωτότυπου έργου και αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι αποφεύγεται η αλλαγή της θέσης των λέξεων και φράσεων του πρωτότυπου κειμένου. Αυτό όμως αποτελεί σφαλερή αντίληψη, η οποία οδηγεί σε μια νόθα συνθηματική γλώσσα και η οποία δεν σχετίζεται με την πιστότητα της μετάφρασης (Κακριδής, 1936; Μιλλεούνης, 1985).

Άλλωστε, στη μετάφραση η μια γλωσσική σύνταξη μετατρέπεται σε διαφορετική γλωσσική σύνταξη (Φωστιέρης, 1986), αφού η γλώσσα δεν αποτελείται μόνο από λέξεις αλλά και από γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες. Οφείλει δηλαδή ο μεταφραστής – στη συγκεκριμένη περίπτωση ο μαθητής – να εντοπίσει συντακτικές αντιστοιχίες ανάμεσα στις δύο γλώσσες και να προβεί στις απαραίτητες δομικές μετατροπές-προσαρμογές από το κείμενο-πηγή στο κείμενο-στόχο σεβόμενος τη συνοχή που πρέπει να έχει το τελευταίο καθώς και τις ιδιαιτερότητες και τους συντακτικούς κανόνες τόσο της γλώσσας-πηγής όσο και της γλώσσας-στόχου (Μπατσαλιά & Σελλά-Μάζη, 2004; Γιακουμής, 1992). Σ’ αυτούς τους συντακτικούς κανόνες ανήκει και η σειρά των όρων της πρότασης. Προκειμένου να μπορέσει ο μαθητής να παρακολουθήσει αυτή τη σειρά, προτείνεται εδώ ως μεταφραστική μονάδα – τουλάχιστον – η συντακτική περίοδος (Μιλλεούνης, 1985).

Η σειρά των όρων

Η σειρά των όρων της πρότασης στην αρχαία ελληνική γλώσσα

Η αρχαία ελληνική γλώσσα θεωρείται ως μια γλώσσα με ελεύθερη σειρά όρων. Πολλές λέξεις και ιδιαιτέρως το ρήμα παρουσιάζουν μεγάλη ευκινησία ως προς την τοποθέτησή τους μέσα στην περίοδο λόγου (Humbert, 1957; Dover, 1960). Έτσι, οι μελετητές έχουν καταλήξει ότι η σειρά των όρων της αρχαίας ελληνικής πρότασης δεν υπακούει σε

αυστηρούς και άκαμπτους κανόνες αλλά ακολουθεί περισσότερο κάποιες τάσεις (Humbert, 1957; Dejan, 2003).

Μία απ' αυτές τις τάσεις είναι να προηγείται το υποκείμενο του ρήματος, με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται ως βασική η σειρά Υποκείμενο-Αντικείμενο-Ρήμα (Dover, 1960; Μιλλεούνης, 1985; Lavidas, 2015). Παρ' όλα αυτά το ρήμα ενδέχεται να τοποθετηθεί στην αρχή της πρότασης για έμφαση, αφού στα αρχαία ελληνικά η αρχή και το τέλος της πρότασης θεωρούνται οι θέσεις με τη μεγαλύτερη σπουδαιότητα (Dover, 1960, Dejan, 2003).

Στην αρχή της πρότασης και πριν το ρήμα τείνουν να εμφανίζονται στοιχεία που ορίζουν το πλαίσιο της πρότασης, όπως σχολιαστικά επιρρήματα, επιρρηματικές χρονικές εκφράσεις, συνημμένες μετοχές, μια γενική απόλυτη μετοχή ή μια δευτερεύουσα επιρρηματική πρόταση (Kieckers, 1911; Dover, 1960; Dejan, 2003).

Όχι σπάνια έρχεται να περιπλέξει το τοπίο ο διαχωρισμός στοιχείων που συνδέονται στενά μεταξύ τους και κανονικά θα έπρεπε να ακολουθούν ή να βρίσκονται το ένα κοντά στο άλλο. Πρόκειται για το υπερβατό σχήμα, το οποίο στον αρχαίο ελληνικό λόγο χρησιμοποιείται για να δοθεί έμφαση αλλά στη νέα ελληνική δημιουργεί αντιγραμματικές προτάσεις, αν διατηρηθεί (Dejan, 2003).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της σειράς των όρων της πρότασης στην αρχαία ελληνική είναι ότι ο προσδιορισμός τίθεται πριν από τον προσδιοριζόμενο όρο, είτε πρόκειται για ονοματικό προσδιορισμό σε ουσιαστικό είτε για επιρρηματικούς προσδιορισμούς στα ρήματα (Humbert, 1957). Βέβαια, οι επιρρηματικοί προσδιορισμοί μπορούν να εμφανίζονται σε διάφορες θέσεις μέσα στην πρόταση (Humbert, 1957), γεγονός το οποίο επικυρώνει την ποικιλία και την «αντίσταση» της αρχαίας ελληνικής σε μια συγκεκριμένη σειρά όρων (Dover, 1960).

Η σειρά των όρων της πρότασης στη νέα ελληνική γλώσσα

Η σειρά των προτασιακών όρων στη νέα ελληνική γλώσσα έχει απασχολήσει έντονα τη σύγχρονη γλωσσολογική έρευνα (Λασκαράτου & Γεωργιαφέντης, 2006; Holton κ.ά., 2007; Τσόκογλου, 2009). Έτσι, η νέα ελληνική κατατάσσεται στις γλώσσες με μεγάλη ελευθερία ή χαλαρότητα στη σειρά των όρων, κάτι που έχει κληρονομήσει από την αρχαία ελληνική.

Ως η επικρατέστερη σειρά των βασικών όρων μιας καταφατικής πρότασης στη νέα ελληνική γλώσσα, όταν δηλαδή κανένα συστατικό της δεν τονίζεται εμφατικά, θεωρείται η σειρά Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο και δευτερευόντως, και η σειρά Ρήμα-Υποκείμενο-Αντικείμενο. Στην περίπτωση δίπτωτου ρήματος υπάρχει μια έντονη προτίμηση το άμεσο αντικείμενο να εμφανίζεται αμέσως μετά το ρήμα. Όσον αφορά τα αμετάβατα ρήματα δεν υπάρχει επικρατέστερη σειρά μεταξύ των δύο (Υποκείμενο-Ρήμα και Ρήμα-Υποκείμενο).

Οι επιρρηματικοί προσδιορισμοί και οι συνδυασμοί τους μπορούν να εμφανιστούν σε οποιαδήποτε θέση της πρότασης, με την τελική θέση να είναι η πιο φυσική. Εξαίρεση αποτελούν τα επιρρήματα που προσδιορίζουν ολόκληρη την πρόταση και έχουν χαρακτήρα σχολιασμού: αυτά απαντώνται στην αρχική θέση της πρότασης, όπως συμβαίνει και στην αρχαία ελληνική. Όσον αφορά τη συντακτική δομή της ονοματικής φράσης, η τυπική σειρά είναι Δεικτικό-Άρθρο-Αριθμητικό-Επίθετο-Ουσιαστικό-Γενική-Αναφορικό.

Παρ' όλα αυτά η σειρά των όρων της πρότασης στη νέα ελληνική εξαρτάται από διάφορους παράγοντες. Ένας πρώτος παράγοντας είναι το συντακτικό «βάρος» των όρων. Ως συντακτικό «βάρος» ορίζεται το μέγεθος ενός προτασιακού όρου υπολογιζόμενο σε αριθμό λέξεων. Έτσι, οι όροι που συνίστανται από περισσότερες λέξεις τοποθετούνται προς το τέλος της πρότασης ενώ όροι με μικρή έκταση τείνουν να καταλαμβάνουν την αρχική θέση.

Σημαίνουσα είναι και η μορφολογική συνθετότητα των προτασιακών όρων. Τα πιο σύνθετα (μορφολογικά και κατηγοριακά) συστατικά της πρότασης (π.χ. ονοματικές φράσεις) μετατοπίζονται προς το τέλος της πρότασης ενώ οι πιο απλοί όροι βρίσκονται στην αρχή της.

Σημαντικό ρόλο παίζει η οριστικότητα ενός όρου, αν δηλαδή πρόκειται για μια συγκεκριμένη πληροφορία. Στοιχεία που χαρακτηρίζονται από οριστικότητα τείνουν να προτάσσονται των υπόλοιπων όρων.

Στους παράγοντες που καθορίζουν τη σειρά των όρων μιας πρότασης συγκαταλέγεται και η συνεκτικότητα της πρότασης, αφού τα στοιχεία τα οποία συνδέονται συντακτικά τείνουν να συνδεθούν και βάσει της θέσης τους μέσα στην πρόταση, όπως συμβαίνει για παράδειγμα με τις στερεότυπες εκφράσεις (ιδιωματισμούς). Αυτό έρχεται σε αντίθεση με το υπερβατό σχήμα που απαντά αρκετά συχνά στον αρχαίο ελληνικό λόγο.

Διαφοροποίηση στη σειρά των όρων στη νέα ελληνική έχουμε και ανάλογα με το εάν πρόκειται για κύρια ή δευτερεύουσα πρόταση. Κι αυτό, γιατί έχει παρατηρηθεί ότι στις κύριες προτάσεις υπάρχει σαφής προτίμηση να καταλαμβάνει την αρχική θέση το υποκείμενο ενώ στις δευτερεύουσες προτάσεις στη θέση αυτή τείνει σταθερά να εμφανίζεται το ρήμα.

Παιδαγωγικές θεωρίες

Η διδακτική πρόταση που κατατίθεται εδώ συνδυάζει ισόρροπα στοιχεία από διάφορες σύγχρονες θεωρίες μάθησης, συγκεκριμένα από τον Συμπεριφορισμό, τις Γνωστικές θεωρίες και την Κοινωνικοπολιτισμική θεωρία.

Συμπεριφορισμός

Οι συμπεριφοριστές δίνουν έμφαση: α) στις επαναλήψεις, οι οποίες ενισχύουν τις συνδέσεις, άρα και τη μάθηση, β) σε ό,τι προσφέρει αισθητηριακά ερεθίσματα, όπως τα παζλ, γ) στη μάθηση με δοκιμή και λάθος και δ) στον τεμαχισμό του μαθήματος σε μικρότερες ενότητες ή στοιχεία (ΕΑΙΤΥ, 2007; ΕΑΙΤΥ, 2010).

Η εν λόγω διδακτική πρόταση αντιμετωπίζει το αρχαίο κείμενο προς μετάφραση σαν ένα παζλ, το οποίο πρέπει να επανασχηματίσουν οι μαθητές δοκιμάζοντας τις δικές τους εκδοχές τοποθέτησης των όρων των προτάσεων. Αυτές αποτελούν τα μικρότερα στοιχεία στα οποία «τεμαχίζεται» το κείμενο, όπου πιθανώς επαναλαμβάνονται οι ίδιες συντακτικές δομές.

Γνωστικές θεωρίες

Οι κονστρουκτιβιστές, με προεξάρχοντα τον Piaget, αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως μια ενεργή διαδικασία προσωπικής κατασκευής της γνώσης, η οποία εδράζεται σε προηγούμενες γνώσεις. Άρα ο μαθητής πρέπει να μαθαίνει σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ποικίλα εξωτερικά ερεθίσματα, το οποίο να του δίνει τη δυνατότητα να αλληλεπιδρά μ' αυτό. Όσον αφορά δε τη φάση των αφηρημένων γνωστικών λειτουργιών (11-15 έτη περίπου) η ελεύθερη χρήση υποθετικών συλλογισμών δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να προσεγγίζει την λύση ενός προβλήματος από όλες τις πλευρές και οπτικές γωνίες και να μελετά πειραματιζόμενος όλες τις εναλλακτικές πιθανότητες (ΕΑΙΤΥ, 2007; ΕΑΙΤΥ, 2010).

Ο πειραματισμός αναφέρεται και στη θεωρία του Bruner για την ανακαλυπτική μάθηση ή καθοδηγούμενη ανακάλυψη. Αυτή η θεωρία πρεσβεύει ότι η σταδιακή ανακάλυψη των εσωτερικών δομών, αρχών και νόμων που διέπουν ένα φαινόμενο μέσα από ανακαλυπτικές διαδικασίες (πείραμα, δοκιμή, επαλήθευση, διάψευση) συντελεί στη βαθύτερη κατανόησή του από τον μαθητή. Ο δε εκπαιδευτικός καθοδηγεί, διευκολύνει και υποστηρίζει τον μαθητή στην προσπάθειά του αυτήν, την οποία όμως πραγματοποιεί ο ίδιος με τον δικό του ρυθμό και με βάση τις δικές του αποφάσεις και επιλογές (ΕΑΙΤΥ, 2010).

Στην παρούσα διδακτική πρόταση δίνεται στον μαθητή το αρχαίο κείμενο με το οποίο πρέπει να αλληλεπιδράσει, προκειμένου να το μεταφράσει, αξιοποιώντας τις γνώσεις του για τη σύνταξη στη νέα ελληνική. Κατά τη διάρκεια του πειραματισμού του για το ποια είναι η καταλληλότερη σειρά με την οποία πρέπει να τοποθετήσει τους όρους της κάθε πρότασης αποφασίζει ο ίδιος ανάλογα με τις επιλογές που του δίνει το αρχαίο κείμενο αλλά και με τις δυνατότητες που του παρέχει η σχετική ελευθερία στη σειρά των όρων στη νέα ελληνική.

Κοινωνικοπολιτισμική θεωρία

Ο Vygotsky στη θεωρία του αφενός αποδίδει μεγάλη σημασία στη γλώσσα ως παράγοντα για τη μάθηση και αφετέρου κάνει λόγο για τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, κατά την οποία το παιδί δεν είναι σε θέση να επιλύσει προς στιγμήν μόνο του κάποια προβλήματα, έχει ωστόσο τη δυνατότητα να το κάνει με την βοήθεια άλλων, είτε πιο έμπειρων συνομηλίκων είτε ενηλίκων. Γι' αυτό προτείνει να δημιουργούνται στην τάξη περιστάσεις συνεργατικής μάθησης ανάμεσα σε ομάδες με διαφορετικά επίπεδα ικανότητας (ΕΑΙΤΥ, 2007; ΕΑΙΤΥ, 2010).

Αυτή η διδακτική πρόταση λαμβάνει υπ' όψιν της και αξιοποιεί το γλωσσικό αισθητήριο και υπόβαθρο, που μπορεί να διαφέρει από μαθητή σε μαθητή. Βασιζόμενοι σ' αυτό οι μαθητές καλούνται να προβληματιστούν και να επιλέξουν την καταλληλότερη πρόταση μετάφρασης, η οποία θα εξαχθεί μέσα από διαλογικές και συνεργατικές διαδικασίες μάθησης.

Βάζοντας σε σειρά τις λέξεις: η διδακτική πρόταση (που υλοποιήθηκε)

Διδακτικοί στόχοι

Γνωστικοί στόχοι

Οι μαθητές επιδιώκεται: α) να γνωρίσουν βασικά στοιχεία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας με έμφαση στο επίπεδο της σύνταξης, β) να εμπεδώσουν ότι το νόημα δεν βρίσκεται στη μεμονωμένη λέξη ή φράση στρέφοντας την προσοχή τους στο επίπεδο της συντακτικής πρότασης και της περιόδου και γ) να έρθουν σε επαφή με το ύφος των κειμένων των αρχαίων συγγραφέων που ανθολογούνται στο βιβλίο ως αντιπροσωπευτικών δειγμάτων της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας (Μπεζαντάκος κ.α., 2007).

Συναισθηματικοί στόχοι

Οι μαθητές επιδιώκεται: α) να εξοικειωθούν με τον αρχαίο ελληνικό λόγο μέσα από τη συνολική και πολυεπίπεδη προσέγγισή του και β) να διαμορφώσουν προσωπική άποψη σχετικά με τη σύνδεση της αρχαίας και της νέας ελληνικής γλώσσας και να ανακαλύψουν βιωματικά μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες τις ομοιότητες και τις διαφορές τους, κυρίως σε συντακτικό επίπεδο, μέσα από το παράδειγμα της σειράς των όρων (Μήτσης, 1992; Μπεζαντάκος κ.α., 2007).

Ψυχοκινητικοί στόχοι

Οι μαθητές επιδιώκεται: α) να ασκηθούν στην κατανόηση της δομής και στη μετάφραση αρχαίου ελληνικού κειμένου, β) να ασκηθούν στο γράψιμο στον κειμενογράφο, γ) να προβληματιστούν πάνω στην επιλογή της σειράς των όρων στη νεοελληνική μετάφραση που θα δημιουργήσουν καλλιεργώντας το δικό τους ύφος γραφής και δ) να εξοικειωθούν με τη διαδικασία της συνεργασίας με άλλα άτομα σε ομαδικές εργασίες (Μπεζαντάκος κ.α., 2007).

Μεθοδολογία

Επίλυση προβλημάτων (problem solving)

Η μέθοδος που προκρίνεται για την παρούσα διδακτική πρόταση είναι η επίλυση προβλημάτων (problem solving). Η επίλυση προβλημάτων αναφέρεται στις προσπάθειες που καταβάλλει ένα άτομο, προκειμένου να επιτύχει έναν σκοπό, για τον οποίον δεν έχει έτοιμη λύση. Η λύση αυτή παρουσιάζεται ως μία ενέργεια, η οποία απαιτεί τον εντοπισμό και την εφαρμογή συγκεκριμένων κανόνων, γνώσεων και γνωστικών διαδικασιών. Αυτή η μέθοδος, αν και εμφανίζεται συνήθως στη διδασκαλία των Μαθηματικών, έχει συνδεθεί γενικά με τη μάθηση από πολλούς ερευνητές της εκπαίδευσης και ψυχολόγους (Βόσκογλου, 2008).

Υπάρχουν δύο βάσιμα επιχειρήματα που πείθουν ότι η επίλυση προβλημάτων ενδείκνυται για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Πρώτον, το αντικείμενο της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας προσιδιάζει στην επιστήμη των Μαθηματικών, αφού όπως έχει αναφερθεί από τον μαθηματικό Henri Poincaré, οι μαθηματικοί δεν μελετούν τα αντικείμενα αλλά τις σχέσεις μεταξύ των αντικειμένων. Το ίδιο κάνουν και οι κλασικοί φιλόλογοι, όταν κάνουν σύνταξη ενός αρχαίου ελληνικού κειμένου, αφού αυτή αποτελεί εντοπισμό σχέσεων μεταξύ όρων της πρότασης και προτάσεων μεταξύ τους. Δεύτερον, σύμφωνα με την Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία η μετάφραση αντιμετωπίζεται κάποτε με όρους της Μαθηματικής επιστήμης (Μπαμπινιώτης, 1980). Άλλωστε και ο Wittgenstein παραδέχεται ότι η μετάφραση είναι ένα μαθηματικό έργο, ένα πρόβλημα που μπορεί να λυθεί, μόνο που δεν υπάρχει συστηματική μέθοδος για την επίλυσή του (Ίσαρης, 1989).

Σύμφωνα τώρα με τους ειδικούς, τα προβλήματα διακρίνονται σε σαφώς διατυπωμένα και ασαφώς διατυπωμένα προβλήματα. Όσον αφορά την πρώτη κατηγορία, δίνονται στον λύτη όλες οι απαραίτητες πληροφορίες για την αρχική κατάσταση, την τελική κατάσταση (στόχο) και για τους επιτρεπόμενους ή μη χειρισμούς, πράγμα που δεν γίνεται στην περίπτωση των ασαφώς διατυπωμένων προβλημάτων.

Για την επίλυση σαφώς διατυπωμένων προβλημάτων χρησιμοποιούμε συνήθως αλγόριθμους, δηλαδή λογικές διαδικασίες, οι οποίες στηρίζονται σε σειρά βημάτων και ορισμένο αριθμό κανόνων, και οι οποίες εξασφαλίζουν την ορθή απάντηση, αν τις ακολουθήσουμε σωστά. *Σε αντίθεση* με τα παραπάνω, *τα ασαφώς διατυπωμένα προβλήματα απαιτούν ευριστικές προσεγγίσεις, άτυπες δηλ*αδή *διαισθητικές, πρωτότυπες στρατηγικές, οι οποίες κάποιες φορές αποδίδουν και κάποιες άλλες όχι.* Οι *ευριστικές προσεγγίσεις δεν εγγυώνται λύσεις, όπως οι αλγόριθμοι, αλλά εφαρμόζονται σε ένα ευρύτερο φάσμα προβλημάτων και επιτρέπουν στους ανθρώπους να εφευρίσκουν μόνοι τους τις λύσεις* (ΕΑΙΤΥ, 2007).

Τα στάδια που διακρίνει στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων ο Schoenfeld, επεκτείνοντας το μοντέλο του Polya, και τα οποία ταιριάζουν στη διδακτική προσέγγιση που προτείνεται εδώ είναι: α) ανάλυση του προβλήματος, β) εξερεύνηση, γ) σχεδιασμός της λύσης, δ) εκτέλεση και ε) επαλήθευση (Βόσκογλου, 2008).

Η μετάφραση αρχαίου κειμένου μπορεί να ιδωθεί ως ένα «πρόβλημα» που δίνεται στους μαθητές προς «λύση». Αντί να την αντιμετωπίσουμε ως ασαφώς διατυπωμένο πρόβλημα και να εφαρμόσουμε ευριστικές στρατηγικές, οι οποίες θα στηρίζονται αποκλειστικά στο γλωσσικό αισθητήριο των μαθητών, προτείνεται εδώ να μετατρέψουμε το ζήτημα της μετάφρασης σε σαφώς διατυπωμένο πρόβλημα. Αυτό μπορεί να γίνει συζητώντας με τους μαθητές και δίνοντάς τους θεωρητικά στοιχεία σχετικά με την επιτρεπτή ή / και συνηθισμένη σειρά των όρων στην αρχαία ελληνική (αρχική κατάσταση) και στη νέα ελληνική (τελική κατάσταση).

Στηριζόμενοι σε αυτούς τους κανόνες και αναζητώντας τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα στη σειρά των όρων, οι μαθητές ενθαρρύνονται να ακολουθήσουν κάποια βήματα. Αρχικά, προσεγγίζουν το «πρόβλημα» διαβάζοντας το αρχαίο κείμενο. Στη συνέχεια προσανατολίζονται στο περιεχόμενο του κειμένου, το «εξερευνούν» δηλαδή γλωσσικά βασιζόμενοι στις γραμματικές και λεξιλογικές τους γνώσεις. Σε επόμενη φάση σχεδιάζουν το δικό τους «κείμενο», τοποθετώντας τους όρους των προτάσεων του πρωτότυπου κειμένου με τέτοια σειρά που θα τους βρίσκαμε στα νέα ελληνικά. Έπειτα, με βάση αυτό το «ανασυνταγμένο» κείμενο εκτελούν τη μετάφραση στα νέα ελληνικά. Στο τέλος, αξιολογούν κατά πόσον το τελικό τους κείμενο ανταποκρίνεται τόσο στο περιεχόμενο του αρχαίου κειμένου όσο και στους κανόνες και τις συμβάσεις της νέας ελληνικής γλώσσας.

Άλλες διδακτικές μέθοδοι

Κάποιες άλλες μέθοδοι που προτείνονται για την εφαρμογή της διδακτικής πρότασης είναι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και η συζήτηση. Οι μαθητές, όπως θα αναφερθεί στην περιγραφή της πρότασης, εργάζονται σε ομάδες με σαφώς κατανεμημένους ρόλους. Επίσης, πριν από τη δραστηριότητα κρίνεται σκόπιμο να έχει προηγηθεί θεωρητική συζήτηση πάνω στο θέμα της σειράς των όρων στην αρχαία και στη νέα ελληνική και της σύγκρισης των δύο (Μπακούλα, 2007). Η συζήτηση ενθαρρύνεται και μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, οπότε οι μαθητές εκθέτουν τον προβληματισμό τους και τις σκέψεις τους με αφορμή την όλη δραστηριότητα.

Στην προτεινόμενη δραστηριότητα φαίνεται και η συμβολή της δημιουργικής ένταξης και χρήσης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Ο σημαντικός ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει η ορθολογική χρήση τους στην περαιτέρω ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών για την επίλυση προβλημάτων έχει επισημανθεί (Βόσκογλου, 2008). Ειδικά στη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση αξιοποιείται η δυνατότητα του κειμενογράφου Word για μετακίνηση των λέξεων ενός κειμένου. Έτσι, το άκαμπτο τυπωμένο κείμενο μετατρέπεται σε ένα ευέλικτο κείμενο που επιτρέπει την ανάδραση με τον αναγνώστη του και διευκολύνει την επεξεργασία του.

Περιγραφή της διδακτικής πρότασης

Ταυτότητα και σχεδιασμός της διδακτικής πρότασης

Η διδακτική πρόταση έχει τίτλο «Βάζοντας σε σειρά τις λέξεις» και ενδείκνυται για τη διδασκαλία της μετάφρασης αρχαίου ελληνικού κειμένου στην Γ΄ τάξη Γυμνασίου, όπου σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών απαιτείται από τους μαθητές όχι η παράφραση ή η απλή νοηματική απόδοση αλλά η κατά λέξη μετάφραση του αρχαίου κειμένου. Συνδυάζει στοιχεία της παραδοσιακής διδασκαλίας (Γιακουμής, 1992) και της ένταξης των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων.

Η ιδέα για τον σχεδιασμό και την υλοποίησή της προήλθε εν μέρει από την ανάγκη να βρεθούν τρόποι που να κάνουν το μάθημα ελκυστικό, κατανοητό και ενδιαφέρον για τους μαθητές μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες και ανάληψη πρωτοβουλιών (Μπεζαντάκος κ.α., 2007). Επίσης, προέκυψε εν μέρει και από την εμπειρία διδασκαλίας της γράφουσας τόσο στο σύγχρονο νεοελληνικό Γυμνάσιο, όπου υπηρετεί από το 2007, όσο και σε μια τάξη Αρχαίων Ελληνικών σε Κλασικό Λύκειο της Γερμανίας το ακαδημαϊκό έτος 2005-2006 κατά τη διάρκεια της Πρακτικής που εντασσόταν στο Πρόγραμμα Ανταλλαγής Φοιτητών Erasmus στο Βερολίνο.

Η πρόταση εμπλέκει εκτός από την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα το διδακτικό αντικείμενο της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Για την υλοποίησή της απαιτούνται 3 διδακτικές ώρες. Η διδακτική αυτή πρόταση έχει υλοποιηθεί κατά το σχολικό έτος 2011-2012 στο Μουσικό Σχολείο Κορίνθου και στα δύο τμήματα της Γ΄ τάξης Γυμνασίου με 14 μαθητές στο καθένα.

Προετοιμασία – προαπαιτούμενα

Για την υλοποίηση της διδακτικής πρότασης είναι αναγκαία η εξοικείωση των μαθητών με την ύλη της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας που έχει διδαχθεί στις προηγούμενες δύο τάξεις του Γυμνασίου. Αρχικά, δηλαδή οι μαθητές πρέπει να μπορούν να αναγνωρίζουν τις διάφορες γραμματικές κατηγορίες των μερών του λόγου και κυρίως εκείνες των ρημάτων (τύποι βαρύτονων ρημάτων) και των ουσιαστικών (τρεις κλίσεις ουσιαστικών), τα οποία λειτουργούν ως βασικοί όροι μέσα στην πρόταση. Ακόμη, πρέπει να γνωρίζουν βασικά στοιχεία της αρχαιοελληνικής σύνταξης (σύνταξη βασικών όρων, σύνταξη απαρεμφάτου), ώστε να είναι εν συνεχεία σε θέση να συντάξουν τις προτάσεις του πρωτότυπου κειμένου. Όσον αφορά το λεξιλόγιο, μπορούν να συμβουλεύονται τον Λεξιλογικό Πίνακα που συνοδεύει το κείμενο κάθε ενότητας καθώς και να κάνουν αναγωγές από τη νέα στην αρχαία ελληνική γλώσσα. Για τον σκοπό αυτό χρειάζεται να έχουν μαζί τους το σχολικό εγχειρίδιο.

Επίσης, απαιτείται ο χωρισμός των μαθητών σε τριμελείς ομάδες και η ύπαρξη ενός υπολογιστή κατά ομάδα, στον οποίον να λειτουργεί ο κειμενογράφος Word. Η εργασία των ομάδων δύναται να λάβει χώρα στο Εργαστήριο Πληροφορικής ή σε φορτισμένους φορητούς υπολογιστές μέσα στην τάξη. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Γ΄ τάξης Γυμνασίου της εν λόγω σχολικής χρονιάς ήταν εφοδιασμένοι με τον «Μαθητικό Φορητό Ηλεκτρονικό Υπολογιστή» που τους είχε διανεμηθεί δωρεάν με απόφαση του Υπουργείου Οικονομίας και Οικονομικών με βάση το Πρόγραμμα «ΨΗΦΙΑΚΗ ΣΥΓΚΛΙΣΗ 2007-2013 ΚΑΙ 4 ΠΕΠ» στο πλαίσιο της Δράσης «Ψηφιακή Τάξη» (digi-classroom) το έτος 2009, που φοιτούσαν στην Α΄ τάξη Γυμνασίου.

Για να μπορέσουν οι μαθητές να εργαστούν, θα πρέπει ο διδάσκων να έχει μεταφέρει και αποθηκεύσει στους υπολογιστές που θα χρησιμοποιηθούν ένα αρχείο Word, στο οποίο θα είναι πληκτρολογημένο το πρωτότυπο αρχαίο κείμενο προς μετάφραση.

Όσον αφορά τη δομή των ομάδων, ανατίθενται στους μαθητές οι εξής τρεις ρόλοι: α) αυτός που θα τοποθετεί τις λέξεις σε σειρά, β) ο χειριστής του ποντικιού και του πληκτρολογίου και γ) ο μεταφραστής, χωρίς να αποκλείονται οι συνεργατικές παρεμβάσεις κάθε μέλους στον ρόλο των υπολοίπων.

Πορεία διδασκαλίας

Την πρώτη διδακτική ώρα ο διδάσκων παρουσιάζει στους μαθητές στην αίθουσα διδασκαλίας κάποια βασικά θεωρητικά στοιχεία σχετικά με τη σειρά των προτασιακών όρων στην αρχαία και στη νέα ελληνική και οι μαθητές ενθαρρύνονται να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές, ίσως και μέσα από επιλεγμένα απλά παραδείγματα.

Τη δεύτερη διδακτική ώρα λαμβάνει χώρα στο Εργαστήριο Πληροφορικής η κύρια δραστηριότητα, η οποία διακρίνεται στις παρακάτω φάσεις: Σε πρώτη φάση ο διδάσκων κάνει ανάγνωση του πρωτότυπου αρχαίου κειμένου της προς διδασκαλία ενότητας και αμέσως μετά παροτρύνει τους μαθητές να ανταλλάξουν απόψεις σχετικά με το πιθανό περιεχόμενο του κειμένου καθώς και να εντοπίσουν το βασικό θέμα ή / και τα πρόσωπα.

Σε δεύτερη φάση κάθε ομάδα επεξεργάζεται το αρχαίο κείμενο στο αρχείο Word στα εξής στάδια: α) οι μαθητές κάθε ομάδας διαβάζουν το κείμενο κατά περίοδο και με τη βοήθεια του Λεξιλογικού Πίνακα της ενότητας προσπαθούν να κατανοήσουν αδρομερώς το περιεχόμενό του εντοπίζοντας τα βασικά συστατικά κάθε πρότασης και τον γραμματικό και συντακτικό τους ρόλο, β) αυτός που θα τοποθετεί τις λέξεις σε σειρά συνεργαζόμενος αφενός με τον μεταφραστή, ο οποίος βρίσκει και του μεταφέρει τη σημασία των λέξεων από το Λεξιλογικό Πίνακα της ενότητας, και αφετέρου με τον χειριστή του ποντικιού, ο οποίος μετακινεί τις λέξεις εντός του αρχαίου κειμένου στο έγγραφο Word που επεξεργάζεται η ομάδα, τοποθετεί τους όρους των προτάσεων στη φυσική σειρά που θα βρίσκονταν, εάν το κείμενο ήταν γραμμένο στη νέα ελληνική γλώσσα, γ) ο μεταφραστής με βάση τη νέα μεταβατική (και πιο βατή) μορφή που έχει δοθεί στο αρχαίο κείμενο επιχειρεί τη μετάφρασή του σε κενό πίνακα μέσα στο έγγραφο Word που έχει δοθεί στην ομάδα σε συνεργασία τόσο με τον μαθητή που τοποθέτησε σε σειρά τις λέξεις όσο και με τον χειριστή του πληκτρολογίου και του ποντικιού. Ο πρώτος τον διευκολύνει στη γραμματική και συντακτική αναγνώριση ορισμένων τύπων, πληροφορίες που αντλεί από προηγούμενες αποκτηθείσες γνώσεις, ενώ ο δεύτερος καταγράφει απευθείας στον κειμενογράφο Word την προφορική μετάφραση.

Σε τρίτη φάση οι μαθητές κάθε ομάδας διαβάζουν τη μετάφραση που έκαναν, την επιμελούνται περαιτέρω και τη βελτιώνουν και, τέλος, την αποθηκεύουν για να την παρουσιάσουν σε επόμενη διδακτική ώρα στους συμμαθητές τους.

Καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας ο διδάσκων παρεμβαίνει όπου οι μαθητές δυσκολεύονται, παρέχοντάς τους βοηθητικές πληροφορίες α) λεξιλογικές (μετάφραση συχνά εμφανιζόμενων μορίων, συνδέσμων, προθέσεων και επιρρημάτων), β) γραμματικές (για σπάνιους γραμματικούς τύπους, ανώμαλα ρήματα) και γ) συντακτικές (π.χ. σύνταξη απαρεμφάτων και μετοχών, χωρισμό προτάσεων), τις οποίες οι μαθητές δεν μπορούν να

αντλήσουν εύκολα από αλλού και οι οποίες θα εξομαλύνουν το γλωσσικό ύφος του κειμένου, θα τους καθοδηγήσουν στην καταλληλότερη «διευθέτηση» των λέξεων του κειμένου και θα τους διευκολύνουν στη μετάφρασή του.

Την τρίτη διδακτική ώρα παρουσιάζονται μέσα στην τάξη από τις ομάδες εργασίας και αξιολογούνται από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές οι μεταφραστικές εκδοχές τους και ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τις δυσκολίες της ενδογλωσσικής μετάφρασης, τη μετάφραση γενικότερα (είδη, μεταφραστική διαδικασία, χρησιμότητα), τη σχέση αρχαίας και νέας ελληνικής, όπως αναδείχθηκε από την επεξεργασία του αρχαίου κειμένου, το αναδυόμενο ύφος και τις εκφραστικές δυνατότητες που παρέχει η νέα ελληνική καθώς και την αλληλεπίδραση των επιπέδων της γλώσσας (σύνταξης, γραμματικής, λεξιλογίου), ώστε να γίνει κατανοητό ένα κείμενο. Έτσι, οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι η γραμματική και το συντακτικό είναι φαινόμενα αλληλένδετα που πρέπει να διδάσκονται παράλληλα (Γιακουμής, 1992) και οδηγούνται σε μια ολιστική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος.

Αξιολόγηση

Στις τάξεις που εφαρμόστηκε η δραστηριότητα οι μαθητές εργάστηκαν κατά γενική ομολογία χωρίς πρόβλημα μέσα στις ομάδες που είχαν σχηματίσει αλληλοβοηθούμενοι. Μάλιστα κινητοποιήθηκαν και οι αδύναμοι μαθητές, οι οποίοι σε ορισμένες περιπτώσεις φάνηκαν πιο δραστήριοι. Μερικοί μαθητές έδειξαν ιδιαίτερο ζήλο και έφεραν πολύ γρήγορα σε πέρας τη δραστηριότητα με επιτυχία. Αυτοί ήταν κυρίως μαθητές εξοικειωμένοι με την αρχαία ελληνική γλώσσα σε γραμματικοσυντακτικό επίπεδο, όπως είχε διδαχθεί στις προηγούμενες τάξεις. Συνολικά, οι μαθητές δέχθηκαν πρόθυμα τη διδακτική πρόταση και σε γενικές γραμμές ανταποκρίθηκαν θετικά και χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα σ’ αυτήν.

Συμπεράσματα

Η παραπάνω πρόταση για τη διδασκαλία της μετάφρασης αρχαίου ελληνικού κειμένου θεωρούμε ότι κρίνεται κατάλληλη για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για τους εξής λόγους: α) συνδυάζει τη θεωρία με την πράξη ενός εργαστηριακού μεταφραστικού μαθήματος (Μπακούλα, 2007), προωθώντας ταυτόχρονα τη βιωματικότητα και την αυτενέργεια των μαθητών, β) συνδυάζει την ατομική προσπάθεια και ανάπτυξη πρωτοβουλίας με τη συνεργασία σε επίπεδο ομάδας, γ) συνδέει την αρχαία με τη νέα ελληνική σύμφωνα με τις επιταγές των Προγράμματος Σπουδών, δ) ανανεώνει το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας μέσα από τη συμβολή των Νέων Τεχνολογιών, ε) συνδυάζει τον γραπτό με τον προφορικό λόγο, αφού οι μαθητές τοποθετούν τις λέξεις του αρχαίου κειμένου με τη σειρά που θα τις έβαζαν, αν μιλούσαν, και στη συνέχεια καταγράφουν την προφορική μεταφραστική εκδοχή τους, στ) προχωρά από το μέρος προς το όλον (κατάτμηση του κειμένου σε περιόδους για επεξεργασία του με τελικό αποτέλεσμα τη μετάφραση – κατανόηση της αλληλεξάρτησης των γλωσσικών επιπέδων για την επίτευξη αυτού του αποτελέσματος), ζ) φέρνει τη σχολική τάξη σε επαφή με την επιστημονικότητα του θέματος της μετάφρασης και ενδέχεται κάποιοι μαθητές να προβληματιστούν αποκτώντας ουσιαστικό ενδιαφέρον γι’ αυτό ή και ακόμη να προσανατολιστούν επαγγελματικά, η) συνδυάζει την πειθαρχία και τον σεβασμό προς τις συντακτικές ιδιαιτερότητες και το νόημα ενός δοσμένου πρωτότυπου αρχαίου κειμένου αφενός με μια παιγνιώδη και δημιουργική θέασή του (μετακίνηση των λεξικών μονάδων του και «ανασύνθεσή» του) και αφετέρου με την ελευθερία που παρέχει η ποικιλία στη σειρά των όρων για την απόδοσή του στη νέα ελληνική. Το αποτέλεσμα αυτού είναι οι μαθητές να καλλιεργούν το γλωσσικό ύφος τους και να αποκτούν μια πιο οικεία σχέση με τη γλώσσα, τόσο την αρχαία όσο και τη νέα ελληνική ως μέσο προσωπικής έκφρασης.

Αναφορές

Βόσκογλου, Μ. (2008). Η επίλυση προβλημάτων στη διδασκαλία των μαθηματικών. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 14,* 5-17.

Γιακουμής, Π. (1992). Συν-θέσεις για τη διδακτική του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο. Στο Α. Βοσκός & Θ. Παπακωνσταντίνου σε συνεργασία με Ερευνητική Ομάδα (επιμ.) *Από τη μετάφραση στο πρωτότυπο: συμβολή στην ανανέωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στη μέση εκπαίδευση*, 69-83. Αθήνα.

Dejan, M. (2003). Topic, focus, and discourse structure: Ancient Greek Word Order. *Studies in Language, 27,* 573-633.

Dover, K. (1960). *Greek word order*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών (ΕΑΙΤΥ) (2007). *Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης. Τεύχος 1: Γενικό μέρος*. Πάτρα: ΕΑΙΤΥ – Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης.

Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών (ΕΑΙΤΥ) (2010). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης. Τεύχος 1: Γενικό μέρος*. Πάτρα: ΕΑΙΤΥ – Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης.

Holton, D., Mackridge, P., Φιλιππάκη-Warburton, Ε. (2007). *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.

Humbert, J. (1957). *Συντακτικόν της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας* (Γ. Κουρμούλης, Μτφρ.). Αθήνα: χ. ε.

Ίσαρης, Α. (1989). Συγγραφέας και μεταφραστής: μια ιδιότυπη σχέση. *Το Δέντρο, 42-43*, 93-100.

Κακριδής, Ι. (1936). *Το μεταφραστικό πρόβλημα*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιον Θεσσαλονίκης.

Κεντρωτής, Γ. (1996). *Θεωρία και Πράξη της Μετάφρασης*. Αθήνα: Δίαυλος.

Kieckers, E. (1911). *Die Stellung des Verbs im Griechischen und in den verwandten Sprachen*. Strassburg: K. J. Trübner.

Κυριακίδης, Α. (1986). Η γενναιοψυχία της λέξης. *Η λέξη, 56*, 779-790.

Λασκαράτου, Χ. & Γεωργιαφέντης, Μ. (2006). Βασικά χαρακτηριστικά της σειράς των προτασιακών όρων στην ελληνική και στην τουρκική. Στο Σ. Μοσχονάς (επιστ. επιμ.) *Η σύνταξη στη μάθηση και στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*, 11-61.Αθήνα: Πατάκης.

Lavidas, N. (2015). How Does a Basic Word Order Become Ungrammatical? SOV from Classical to Koine Greek. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, 35*, 323-335.

Μαρωνίτης, Δ. (1993). Η σχολική μετάφραση. *Φιλόλογος, 71,* 6-29.

Μήτσης, Ν. (1992). Η διδασκαλία του αρχαίου ελληνικού λόγου στο Γυμνάσιο: Γλωσσολογική προσέγγιση του προβλήματος. Στο Α. Βοσκός & Θ. Παπακωνσταντίνου σε συνεργασία με Ερευνητική Ομάδα (επιμ.) *Από τη μετάφραση στο πρωτότυπο: συμβολή στην ανανέωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στη μέση εκπαίδευση*, 245-256. Αθήνα.

Μιλλεούνης, Ε. (1985). Τεχνική προσπέλασης αρχαίου ελληνικού κειμένου. *Φιλόλογος, 40,* 144-155.

Μπακούλα, Χ. (2007). Η μεθοδολογία και οι διδακτικές δραστηριότητες του μεταφραστικού εργαστηριακού μαθήματος. Στο Σ. Βλαχόπουλος & Θ. Γκόγκας

(επιμ.) *Πρακτικά του 2ου διεθνούς συνεδρίου Η Διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ΙΙ Ηγουμενίτσα, 7-8 Ιουνίου 2007*, 125-133. Ιωάννινα.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1980). Η Γλωσσολογική σκοπιά της μεταφράσεως. Στο Χ. Σοϊλέ (επιμ.) *Πρωτότυπο & Μετάφραση: Πρακτικά Συνεδρίου Αθήνα 11-15 Δεκεμβρίου 1978*, 41-69. Αθήνα.

Μπατσαλιά, Φ. & Σελλά-Μάζη, Ε. (2004). *Γλωσσολογική προσέγγιση στη θεωρία και τη διδακτική της μετάφρασης: Μορφο-συντακτικές, λεξιλογικές, σημασιολογικές, υφολογικές και πραγματολογικές μετατοπίσεις κατά τη διαδικασία της μετάφρασης από τη Γερμανική προς την Ελληνική και καθορισμός του βαθμού δυσκολίας των προς μετάφραση κειμένων*. Αθήνα: Έλλην.

Μπεζαντάκος, Ν., Αστυρακάκη, Ε., Γαλάνη-Δράκου, Μ., Χαραλαμπάκος, Β. (2007). *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Γ΄ Γυμνασίου: Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Σκιαδάς, Α. (1980). Από το πρωτότυπο στη μετάφραση. Στο Χ. Σοϊλέ (επιμ.) *Πρωτότυπο & Μετάφραση: Πρακτικά Συνεδρίου Αθήνα 11-15 Δεκεμβρίου 1978*, 27-39. Αθήνα.

Tournier, M. (1986). Μετάφραση: ένα σχολείο λογοτεχνικής αρετής. *Η λέξη, 56*, 762-765.

Τσόκογλου, Α. (2009). *Η σειρά των όρων στην ελληνική και τη γερμανική γλώσσα: περιγραφική προσέγγιση*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Φωστιέρης, Α. (1986). Η μετάφραση ως μη βιωματική λογοτεχνία. *Η λέξη, 56*, 722-725.

Τρόποι μάθησης και διδακτικά παραδείγματα

Καπραβέλου Αλεξία
M.Ed., Υπ. Δρ. Παντείου Πανεπιστημίου
akaprave@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να προταθούν τρόποι εκμάθησης της μάθησης, ώστε οι μαθητές να διευκολύνονται όχι μόνον στη συγκράτηση και ανάκληση των γνώσεων αλλά και στη σταθεροποίηση και εμβάθυνση σ' αυτές. Έτσι, σταδιακά καλλιεργούνται πολύπλευρες, ενδιαφέρουσες, δυνατές προσωπικότητες, που υπερβαίνουν την απομνημόνευση της πληροφορίας και την εμπέδωση της γνώσης, αλλά κατακτούν την επιστημονικότητα, την επίγνωση, τη σοφία της ζωής. Με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ποικίλων μαθησιακών θεωριών καταδεικνύονται τρόποι μάθησης, που μπορεί να προτείνει ο εκπαιδευτικός, και παρουσιάζονται μαθησιακές δραστηριότητες που μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη σε φιλολογικά μαθήματα.

Λέξεις κλειδιά: μαθαίνω πώς να μαθαίνω, εμπέδωση της γνώσης, πολύπλευρη μάθηση, κριτική-δημιουργική σκέψη.

Ελευθερία επιλογής προτεινόμενων τύπων μάθησης

Εισαγωγή

Σκοπός της εισήγησης είναι να προταθούν τρόποι εκμάθησης της μάθησης, ώστε οι μαθητές να διευκολύνονται όχι μόνον στη συγκράτηση και ανάκληση των γνώσεων αλλά και στη σταθεροποίηση και εμβάθυνση σ' αυτές. Έτσι, σταδιακά χτίζονται και μελλοντικά καλλιεργούνται πολύπλευρες, ενδιαφέρουσες, δυνατές προσωπικότητες, που υπερβαίνουν την απομνημόνευση της πληροφορίας και την εμπέδωση της γνώσης, αλλά κατακτούν την επιστημονικότητα, την επίγνωση, και προσεγγίζουν τη σοφία της ζωής. Με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ποικίλων μαθησιακών θεωριών καταδεικνύονται τρόποι μάθησης, που μπορεί να προτείνει ο εκπαιδευτικός:

Συνεργατικό παιδαγωγικό κλίμα

Αφορά τη συνεργασία κοινωνικών επιστημόνων-εκπαιδευτικών-βιβλιοθηκονόμων-μαθητών για τη βελτίωση της επίδοσής τους, ομάδες πολιτισμού, επικοινωνία, διαλογική συζήτηση και σύνθεση διαφορών, άρση των προκαταλήψεων και της μονοδιάστατης σκέψης, ευελιξία σκέψης.

Στο ψυχοκοινωνικό περιβάλλον εντάσσεται η αυτεπίγνωση, η αυτοδιαχείριση, η κοινωνική συνειδητοποίηση και η διαχείριση σχέσεων (Sprenger, 2008: 12-18). Έρευνες δείχνουν ότι η διεπιστημονική συνεργασία βιβλιοθηκονόμων, ειδικών της εκπαίδευσης και της συμβουλευτικής προάγει την παροχή κινήτρων για κριτική μάθηση στους εκπαιδευόμενους (Haycock, 2007. Carlin & Damschroder, 2009. Rugutt & Chemosit, 2009). Οι πρότερες γνώσεις εμπλουτίζονται με την εμπειρία, την αλληλεπίδραση και με τη συνδρομή του ενήλικα ειδικού, κατά τη βυγκοτσκιανή «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» (Rogers, 2002), την καθοδηγούμενη πρακτική. Μαθησιακά αποτελεσματική είναι η συγκρότηση ομάδων συνομηλίκων για την εκπόνηση εργασιών (Anderson et al., 2001) και η συνεργατική, ενεργητική και δημιουργική αίθουσα διδασκαλίας (Minick et al., 1993: 9), που αναζητά την αλήθεια με τη σωκρατική μαιευτική μέθοδο (Servage, 2006-2007). Αναπτύσσεται διάλογος για την εμπέδωση των γνώσεων (Xu, 2007) και συγκροτούνται κοινότητες μάθησης στο σχολείο (Alexander & Murphy, 1998/2000: 413). Αλλά και πέρα

από το σχολικό περιβάλλον, είναι αναγκαία η κοινωνική υποστήριξη από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές, η θερμή εμπλοκή και ενσυναίσθηση, που αντιπαρατίθεται στη συναισθηματική αδιαφορία και απόρριψη, στην ανασφαλή ή εχθρική σχέση (van Lieshout, 1987: 60-61).

Σχέσεις ελευθερίας και ισότητας στο σχολείο

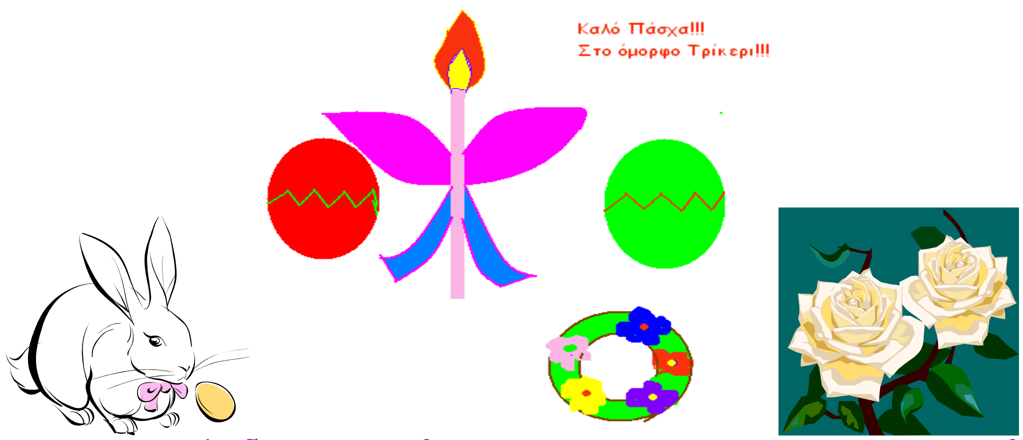
Αναφέρεται στην ενθάρρυνση των μαθητών για παρουσίαση γνώσεων με δικά τους λόγια και νοήματα, ελευθερία έκφρασης, ενθάρρυνση στην αυτονομία, επαφή με τα συναισθήματα.

Η βιωματική προσέγγιση π.χ. με ιχνογραφήματα, η αφήγηση ζωντανών εμπειριών και η συναισθηματική εμπλοκή κατέχουν εξέχουσα θέση στη μάθηση, ιδίως αν πρόκειται για γνωστικά αντικείμενα υγείας και πρόνοιας (Zimmerman & Philips, 2000). Η λήψη αποφάσεων και η ανάληψη ευθύνης με την ενεργό μάθηση, δηλαδή την πρακτική άσκηση, διδάσκει ότι η μάθηση δεν είναι έργο μιας εκλεκτής μειοψηφίας αλλά υπόθεση όλων (Simons, 1997: 21). Παράδειγμα βιωματικής μάθησης αποτελεί η ηλεκτρονική σχολική εφημερίδα με πλούσιο κοινωνικό προβληματισμό και προτάσεις για τη βελτίωση της καθημερινότητας.



Εικ. 1. Παράδειγμα ηλεκτρονικού σχολικού εντύπου με περιεχόμενο πολυπολιτισμικό, αντιρατσιστικό, οικολογικό, καλλιτεχνικό, ψυχοκοινωνικό. Περιέχει ακόμη λογοτεχνικά δείγματα και γλωσσικά παιχνίδια για δημιουργική γραφή, αστείες ιστορίες, στοιχεία τοπικής ιστορίας, μικρά δημοσιογραφικά σχόλια και συνεντεύξεις, ενημέρωση για τις πολιτικές παιδικής προστασίας, σύντομα σημειώματα αναγνωστών.

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΤΡΙΚΕΡΙΟΥ



Το Πάσχα του 2008 ελπίζουμε να σας έβρει στο πανέμορφο Τρίκερι φορώντας την παραδοσιακή στολή μας . Στην κεντρική πλατεία του χωριού θα παρακολουθήσετε μια πανδαισία χρωμάτων συναισθημάτων και εμπειριών. Ο εκπολιτιστικός σύλλογος σε συνεργασία με τον Πρόεδρο του χωριού διοργανώνουν στην κεντρική πλατεία κάθε Παρασκευή του Πάσχα μεγάλο χορό με στόχο την διασκέδαση αλλά και την διατήρηση του εθίμου. Για αυτό σας προσκαλούμε στο Τρίκερι για να γιορτάσετε μαζί μας!!! Για να έρθετε στο Τρίκερι θα ακολουθήσετε τον επαρχιακό δρόμο που ξεκινάει από τον Βόλο και κάνει στάση στην Αργαλαστή και μετά συνεχίζει ώστε να φτάσει στο χωριό μας.

Η γιορτή στο χωριό μας κάθε χρόνο ξεκινάει από τις 4.30 και τελειώνει όποτε κουραστείτε εσείς . Βέβαια, αμέσως μετά μπορείτε να επισκεφτείτε τους υπόλοιπους παραδοσιακούς οικισμούς μας και να γευτείτε πεντανόστιμους τσιπουρομεζέδες. Είμαστε σίγουροι ότι θα ξανάρθετε. ΚΑΛΗ ΔΙΑΜΟΝΗ!!!

Εικ. 2. Παράδειγμα πρόσκλησης σε τοπική εκδήλωση. Συντάχθηκε και φιλοτεχνήθηκε από τους μαθητές.

Κριτική ηλεκτρονική μάθηση

Πρόκειται για ομαδικές εργασίες με χρήση νέων τεχνολογιών, χρήσεις των οπτικοακουστικών μέσων και του διαδικτύου προς την κατεύθυνση του κριτικού γραμματισμού και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Η Rollett (1987: 148, 152-153) υποστηρίζει ότι η χρήση Η/Υ μειώνει τον γνωστικό φόρτο και καθιστά τη μάθηση διασκεδαστική, διότι αναπτύσσει τη στοχοθεσία και παρέχει υπενθυμίσεις που βοηθούν στην εσωτερίκευση πιο αυτόματων εκτελέσεων. Ο Glaser (1987: 403) προτείνει οργανωμένη μάθηση σε σχηματική μορφή, χωρίς όμως να παραγκωνίζεται η παράμετρος των αλληλοσυσχετίσεων στη μάθηση αυτή. Οι Brehmer & Allard (1987: 276) υποστηρίζουν την εκμάθηση με προσομοιώσεις για την κατανόηση σύνθετων φαινομένων.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει προβολές εκπαιδευτικού υλικού που βοηθούν στη συγκράτηση των γνώσεων και στην κριτική αξιολόγηση του περιεχομένου (O'Connor, 2001) και πείθει τους μαθητές να αποφεύγουν τα –περιορισμένων γνωστικών δυνατοτήτων και ήθους– βιντεοπαιχνίδια (Xu, 2007). Ευέλικτα προγράμματα και λογισμικά λαμβάνουν υπόψη τους τα ποικίλα μαθησιακά στυλ και τη μάθηση μέσω περιέργειας και επικοινωνίας, και υπάρχει η δυνατότητα ελεύθερης και εύκολης κατασκευής προσωπικών ιστοσελίδων (Yukawa, 2006). Στην περίπτωση αυτή, το άτομο αναπτύσσει δεξιότητες αναζήτησης, αξιολόγησης, ακρόασης, μελέτης, γραφής, αυτοαξιολόγησης, συνεργασίας, επίλυσης προβλημάτων, διαχείρισης του χρόνου, αποδοχής της ευθύνης, σχεδιασμού, οργάνωσης και επικοινωνίας (Clarke, 2004: 7, 183, 191). Οι μαθητές παρακολουθούν οι ίδιοι τις επιδόσεις τους (Entwistle, 1987: 81). Πολύ περισσότερο, χρησιμοποιούν εποπτικά μέσα (Anderson et al., 2001) και μαθαίνουν μόνοι τους να πλοηγούνται, να διακρίνουν, να ερμηνεύουν, να συγκρίνουν, να αξιολογούν, να επιλέγουν, να συνθέτουν, να μοιράζονται πληροφορίες και να δημοσιεύουν δικές τους πληροφορίες και απόψεις. Μελετούν τον κόσμο, επικοινωνούν χωρίς γεωγραφικά όρια και κοινωνικές ανισότητες (κατανομής εξουσίας, ταξικές, σεξιστικές, εθνοφυλετικές, πολιτισμικές) και αναπτύσσουν δράσεις κοινωνικής δικαιοσύνης (Kara-Soteriou, 2007).

Εξάσκηση σε σύνθετες νοητικές διεργασίες

Πρόκειται για υποβολή διευκρινιστικών ερωτημάτων, ερωτήσεις-απαντήσεις, εύρεση συνδέσεων μεταξύ γνώσεων, περίληψη, ερμηνεία δεδομένων, διατύπωση υποθέσεων, ικανότητα εφαρμογής γνώσεων, εμβάθυνση, επίλυση προβλημάτων, εξάσκηση στην επιχειρηματολογία.

Οι Ippel & Beem (1987: 112) διακρίνουν τις γνωστικές διαδικασίες σε διαδικασίες περιεχομένου (εκτέλεση) και διαδικασίες ελέγχου (επιλογή, σχεδιασμός, παρακολούθηση). Το γνωστικό περιβάλλον συνίσταται στην πρόβλεψη, ανατροφοδότηση, επιλογή, πρόκληση, αντανάκλαση, καινοτομία (Sprenger, 2008). Οι μαθητές ανατρέχουν σε λεξικά, βοηθητικά εγχειρίδια, εγκυκλοπαίδειες για να ορίσουν-διακρίνουν-συνδυάσουν-εξηγήσουν, συχνά κατατέμνουν-ταξινομούν-ομαδοποιούν, μελετούν εισαγωγικά κεφάλαια για να κατανοήσουν το κυρίως κείμενο, αναζητούν την κεντρική ιδέα και λέξεις-κλειδιά στο κείμενο, υπογραμμίζουν, επεξεργάζονται (Elder & Paul, 2002. Elder & Paul, 2003). Μέσα από 'τα δικά τους λόγια' ή παιχνίδι ρόλων διατυπώνουν ερωτήσεις κατανόησης και εμπέδωσης, αναζητούν συνδέσεις, αποτιμούν τα αποτελέσματα της μάθησης, οργανώνουν το περιεχόμενο, ανακεφαλαιώνουν (Paul & Elder, 2002). Διευκρινίζουν, αποσαφηνίζουν, ακριβολογούν, ανακαλύπτουν συνάφειες, διατυπώνουν υποθέσεις και αναφορές, τονίζουν, αιτιολογούν, προβαίνουν σε εφαρμογές, διευρύνουν (Paul & Elder, 2003). Εμβαθύνουν στη μάθηση, για να την ανακαλέσουν στη μνήμη τους όποτε χρειάζεται, μαθαίνουν να αξιολογούν οι ίδιοι τον λόγο τους με τεστ, ανάλυση της σκέψης, ομαδική επίλυση προβλήματος, αλληλοδιδακτική (Paul & Elder, 2008), κουίζ (Bloom, 1976/1982: 5). Οι

Minick et al. (1993: 8) συνιστούν σταδιακή μάθηση σε μορφή σκαλωσιάς. Πηγή μάθησης είναι βέβαια και η αποτυχία (Fortune & Peters, 1995/1997). Για τους Elder & Paul (2009), τρόποι εις βάθος εκμάθησης του περιεχομένου της γνώσης είναι η ένταξή του στα νοητικά σχήματα του καθενός, η σύνδεσή του με άλλες σημαντικές ιδέες και η εφαρμογή του σε θέματα και προβλήματα της καθημερινής ζωής, ενώ τεχνικές μπορεί να είναι η γραπτή και προφορικά ανακοινώσιμη σκέψη, καθώς και η δραματοποίηση της γνώσης.

Οι μαθητές παρουσιάζουν γραπτές ομαδικές εργασίες με θέματα που έχουν νόημα γι' αυτούς (Elder & Paul, 2008). Ο Gagné (1965/1985: 147-148) προτείνει γνωστικές στρατηγικές μάθησης, όπως αποσαφήνιση του προβλήματος, τμηματοποίηση και απλοποίηση του προβλήματος για να μελετηθεί ευκολότερα, εύρεση συσχετίσεων, εύρεση αντιθέσεων, αποφυγή 'ανώριμων' κρίσεων, νέες ιδέες και εναλλακτικές λύσεις στο πρόβλημα, κατηγοριοποίηση συνεπειών, αξιολόγηση, εύρεση νέων διαστάσεων που γεννά το πρόβλημα. Οι Marton & Booth (1997: 36-37) συνιστούν στρατηγικές μάθησης, όπως συγκεντροποίηση της γνώσης, εύρεση χρησιμότητας στη γνώση, πολλαπλότητα χρήσης της γνώσης, πολλαπλότητα οπτικών, ενσυναίσθηση. Ως προς τη συμβολή της πολυτροπικότητας στη μάθηση, έχει βρεθεί ότι η εικονογράφηση και τα βοηθητικά σχήματα κοντά σε κείμενο βοηθούν στη μάθηση, αρκεί να είναι προσεκτικά επιλεγμένα, να σχετίζονται με το κείμενο και να ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά των μαθητών (Levin & Mayer, 1993: 110-111).

Ως προς την εξάσκηση στην επιχειρηματολογία, ο Brown (1993: 92) προσανατολίζεται στους επαγωγικούς και παραγωγικούς συλλογισμούς, ενώ οι Marttunen & Laurinen (2006: 119-138) προτείνουν συνεργατική προφορική και γραπτή επιχειρηματολογία με προετοιμασία διαγραμμάτων που αναλύουν τη συλλογιστική διαδικασία και τεκμηρίωση. Για τη συγκρότηση συλλογισμών, δηλαδή καταστάσεων που οδηγούν σε μια συνέπεια, μπορούν να αναπτυχθούν συλλογιστικές στρατηγικές, όπως ισχυρισμοί, εναλλακτικοί ισχυρισμοί, κριτική ισχυρισμών, ανασκευή, αποσαφήνιση, οριοθέτηση, αντιθέσεις, αντιπαραδείγματα, γενικεύσεις, εκτενέστερη εξέταση, επεξήγηση. Για την επιστημονική τεκμηρίωση απαιτούνται ορισμοί, αξιώματα, μετασχηματισμοί, αναφορά σε δεδομένα-γεγονότα-παρατηρήσεις-πηγές-αρχεία-τεκμήρια, σχέσεις, ομοιότητες, αναλογίες, μεταφορές, μοντέλα, μεταγνωστική επίγνωση (π.χ. πώς γνωρίζουμε κάτι), γενικές αρχές (εμπειρικές γενικεύσεις, νόμοι, αρχές), στατιστικά σημαντικές μεταβλητές που τονίζουν συσχετίσεις, πειραματισμοί, ερμηνείες (Pontecorvo, 1987: 244-245, 247, 249).

Αξιοποίηση κλίσεων

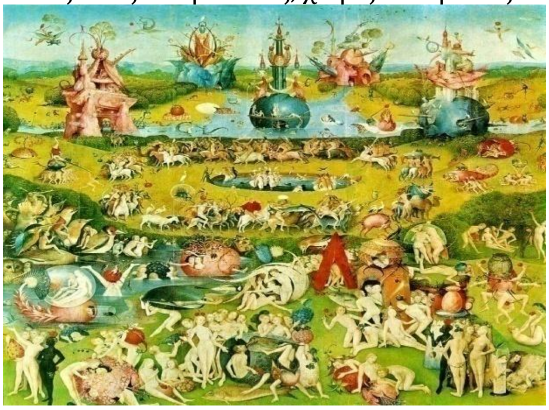
Αναφέρεται σε δραστηριότητες που προϋποθέτουν διαφόρους τύπους νοημοσύνης και στυλ μάθησης και οδηγούν στην ολιστική θεώρηση και διαθεματικότητα.

Στην προβληματική των Kornhaber & Gardner (1991: 159), οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης συνδυάζονται με τις ατομικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Ο εκπαιδευτικός αναθέτει έργα εφαρμόσιμα στην αληθινή ζωή, που προϋποθέτουν ποικιλία δεξιοτήτων, καθώς παρατηρεί ότι οι τύποι νοημοσύνης (από τη γλωσσική χρήση ως τη δημιουργική φαντασία) και τα μαθησιακά στυλ των μαθητών ποικίλουν. Κατ' επέκταση, μαθαίνει κι ίδιος με τους μαθητές του (DeCastro-Ambrosetti & Cho, 2005). Ο συνδυασμός επιστημονικών πεδίων καθιστά τη μάθηση ολιστική και ευέλικτη (Magnussen et al., 2000. Biggs, 2001: 77). Γενικά, μαθαίνουμε μέσα από την τοποθέτησή μας στην ομάδα και στον κόσμο, μέσα από κοινωνικές συγκρίσεις, καθώς και από την αίσθηση της μοναδικότητάς μας (Light & Littleton, 1999: 73, 77).

Πρόσκτηση των απολαύσεων της ζωής για τη δημιουργία γνώσης

Πρόκειται για αισθησιοκινητικές, καλλιτεχνικές, παιγνιώδεις και χιουμοριστικές δραστηριότητες. *Ο Κήπος των Επίγειων Απολαύσεων* του Ιερώνυμου Μπος (Εικ. 1) μάς επιτρέπει να αναλογιστούμε τη σωματότητα, τις ξεχασμένες υλικές απολαύσεις και να εντάξουμε πολλές από αυτές σε μια κοινότητα μάθησης, προσαρμοσμένες βέβαια στην

ηλικία των συμμετεχόντων: αξιοποίηση των αισθήσεων και των ορμέμφυτων δυνάμεων, μοναχικότητα και συνάθροιση, επαφή με τη φύση και τα ζώα, ιππασία, κολύμπι, περίπατος, χορός, παιχνίδι, χαρές για όλους τους ανθρώπους, χωρίς διακρίσεις.



Εικ. 3. Το κεντρικό ταμπλό από το τρίπτυχο του προ-σουρεαλιστή Ολλανδού ζωγράφου Ιερώνυμου Μπος (Hieronymus van Aken 1450-1516), ***Ο κήπος των επίγειων απολαύσεων*****, ελαιογραφία.**

Σε έρευνα των Soini & Flynn (2005) ταυτοποιήθηκαν έξι πρωταρχικές πηγές μάθησης: συναισθηματικά σημαντική, ανακλαστική, των διαφορετικών μεταξύ τους προοπτικών, συνεργατική, αυτόνομη, διαλογική, ενώ τονίζεται η σημασία της αισθητηριακής εμπειρίας για τη νοητική ανάπτυξη. Η Trapp (2005) εξαίρει τη συμβολή του σώματος και του νου στη μάθηση. Οι Zhang & Sternberg (2005/2007: 80) κάνουν λόγο για τη «μάθηση χάριν περιέργειας». Οι DeCastro-Ambrosetti & Cho (2005) προτείνουν διασκεδαστικά projects. Η Morrison (2008: 2-5) αναλύει τα πλεονεκτήματα του χιούμορ στη μάθηση, ότι δηλαδή τονώνει από την κόπωση, οδηγεί σε ισορροπία σώματος και νου, ενισχύει τις νοητικές λειτουργίες, διευκολύνει την επικοινωνία, υποστηρίζει αλλαγές, δημιουργεί αισιοδοξία. Στην Tamblyn (2003: 7, 9) το χιούμορ παραλληλίζεται με τη δημιουργική σκέψη. Με το κωμικό και το αστείο αποκαθίσταται ο αρχικός σκοπός της εκπαίδευσης, που είναι να δημιουργήσει ανοιχτόμυαλους ανθρώπους. Οι Bell et al. (2002) τονίζουν την ανάγκη αυθεντικότητας του μαθησιακού υλικού και του μαθησιακού περιβάλλοντος, και εκθειάζουν τη μάθηση μέσω της παροχής υποστήριξης, βοήθειας και φροντίδας. Ο Bloom (1976/1982: 119) συνιστά αντικείμενα και παιχνίδια στην τάξη. Οι Blakemore & Frith (2005: 163) προτείνουν εκμάθηση μέσω πράξης, δηλαδή τραγουδιού, χορού, θεάτρου, αθλητισμού, ξένης γλώσσας, ομιλίας, γραφής. Οι Martin et al. (2004) προτείνουν επίσης δραματουργία και παιχνίδια ως δραστηριότητες μάθησης. Πολύ δε περισσότερο, σε έναν τεχνητό κόσμο με 'αυτοματοποιημένες' απαντήσεις και με 'εργατικά' παιδιά-'παπαγάλους' αντιτάσσονται ομαδικές δραστηριότητες με χρήση παιχνιδιών, κουμπιών, κουδουνιών, με μουσική, καλλιτεχνική δημιουργία, μαγειρική, αφήγηση, σχεδίαση, εφευρέσεις (Michnick et al., 2006: 3-6).

Ο Holt (1967/1983) στην πιαζετιανή επιβαλλόμενη ακαδημαϊκή παράδοση αντιπροτείνει την εμπειρική ελευθεριακή παιδαγωγική, που συνίσταται στη δοκιμή και επιλογή δραστηριοτήτων που αγαπούμε, μεταξύ των εξής ενδεικτικών: εκμάθηση μουσικού οργάνου, εκμάθηση τραγουδιού, παιχνίδι, μαγειρική-ζαχαροπλαστική, ανέκδοτα, αθλητισμός, παζλ, χρήση πειραμάτων, συζήτηση, επισκέψεις, κηπουρική, οικιακές ασχολίες, χειροτεχνήματα, ραπτική, ανάγνωση, καλλιτεχνική δημιουργία, κατασκευές. Οι Newman & Holzman (1997) προτείνουν και εναλλακτικά προγράμματα αναπτυξιακής ψυχοθεραπείας. Ο Perkins (1994: 5, 75) θεωρεί ότι η θέαση της τέχνης και ο σχολιασμός της μάς επιτρέπει την προσωπική συναισθηματική εμπλοκή και ενεργοποίηση των αισθήσεων και γνωστικών λειτουργιών, όπως η δημιουργία ερωτημάτων, η εξέταση υποθέσεων, η σύνδεση του έργου με κοινωνικά θέματα, η ένταξή του σε φιλοσοφικά ζητήματα ή σε ιστορικογεωγραφικά πλαίσια. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της περιγραφής, της επίσημης ανάλυσης του έργου, της ερμηνείας, της διατύπωσης κρίσεων. Ο Humphrey (1987: 38, 40-42) υποστηρίζει ότι ο χορός βοηθά τον μαθητή να συγκροτήσει τους στόχους που καθοδηγούν τις μαθησιακές του δραστηριότητες, του δίνει την ελευθερία να ανταποκριθεί σε καταστάσεις που

αντιμετωπίζει και να επιλέξει τη μάθηση που θεωρεί αξιόλογη, τον βοηθά να μοιράζεται τις εμπειρίες του με άλλους, ενώ ο εκπαιδευτικός διευκολύνει χωρίς να ελέγχει, και μάλιστα αναγνωρίζει τον μαθητή ως αναπτυσσόμενο οργανισμό.

Εμβάθυνση στη γνώση

Αφορά την πρόσβαση σε πηγές, μελέτη φιλοσοφικών-κοινωνικών θεωριών, καθώς και θεωριών μάθησης.

Οι μαθητές με συνεργάτη τον εκπαιδευτικό μελετούν, σε εργαστηριακές συναντήσεις, κείμενα ανάλυσης ιστορικών τάσεων, συστημάτων ιδεών, κοινωνικής δομής, εργατικής τάξης, εργατικών νόμων, του ρόλου των γυναικών, της δουλείας κλπ., και κάνουν εκπαιδευτικές επισκέψεις (Rogers, 2002. Carlin & Damschroder, 2009). Οι Minick et al. (1993: 12) προτείνουν εμπέδωση των γνώσεων με εργασίες μετά το σχολείο, που προϋποθέτουν μελέτη υλικού από τη βιβλιοθήκη ή τις ΤΠΕ.

Α/Α	Συγγραφέας	Έτος	Τίτλος	Τόπος	Εκδόσεις	Χαρακτηρισμός	Αντίτυπα

Εικ. 4. Παράδειγμα καταγραφής υλικού σχολικής βιβλιοθήκης ή σχολικού γραφείου.

Εκδημοκρατισμός στην εκπαίδευση και στην κοινωνία

Ο Mezirow αντλεί από την επικοινωνιακή χαμπερμασιανή θεωρία, για να κατασκευάσει τη μετασχηματιστική θεωρία του, που εμπλέκει τη μάθηση για την κατανόηση των αξιών, ιδεωδών, συναισθημάτων, πεποιθήσεων για την ελευθερία, αυτονομία, δικαιοσύνη, υπευθυνότητα, σοφία, ομορφιά, αγάπη, καλοσύνη. Ειδικότερα, η κριτική παιδαγωγική εστιάζει στα σχολεία, που αποτελούν πεδία διαιώνισης των κοινωνικών αδικιών και υπονόμευσης της δημοκρατίας, για να αντιτάξει τη δικαιοσύνη, ισότητα, δημοκρατία, ελευθερία, αξιοπρέπεια και ελπίδα (Servage, 2008). Η μάθηση εδράζεται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την ειρήνη, την κοινωνική δικαιοσύνη, τη διαφορετικότητα (O'Sullivan, 1999: 133-176).

Γνώση για την κοινωνική χειραφέτηση

Αναφέρεται στην αναγνώριση των προβλημάτων της κυριαρχίας και χειραγώγησης, καθώς και στην ενεργό συμμετοχή στα κοινωνικά κινήματα.

Στην κρατούσα εκπαίδευση, παρά τον μαθητοκεντρισμό, δεν τίθενται σε προτεραιότητα οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων παρά των εργοδοτών, των επαγγελματικών ομάδων, της κυβέρνησης και των θεσμών. Η εκπαίδευση παρέχεται από το κράτος και αποτελεί ιδεολογικό μηχανισμό μετάδοσης των αξιών της μειοψηφούσας αστικής τάξης προς την εργατική, και προς όφελος της αστικής τάξης. Μια μορφή άσκησης εξουσίας στις κοινωνίες, κατά τον Foucault, είναι η γνώση και η κατανόηση του κόσμου και του εαυτού. Επομένως, μια τέτοια προσέγγιση εγείρει ερωτήματα σχετικά με το κόστος της γνώσης και ποιοι το πληρώνουν, ποιους ωφελεί η γνώση, ποιες είναι οι επιπτώσεις από αυτήν στους μαθητές, αν υπάρχει δυνατότητα επιλογής της γνώσης, αν η γνώση σχετίζεται με μορφές ανισότητας (Edwards, 2001: 38, 42). Έτσι, είναι άνισες οι σχολικές προσδοκίες, εις βάρος των παιδιών που είναι κορίτσια ή διαφορετικής εθνότητας ή διαφορετικής φυλής (Duek, 2000: 103), ενώ η εκμάθηση της μάθησης προετοιμάζει τον μαθητή για να γίνει εργαζόμενος με καθεστώς μαθητείας σε μια μεταφορντικού τύπου εποχή της ευέλικτης και απέριττης παραγωγής (Guile & Young, 2001: 57). Κατ' επέκταση, η γνώση επιλέγεται σύμφωνα με τις δομές της αγοράς, που ελέγχει την οπτική, τους στόχους, τους ορισμούς της μάθησης και τους σκοπούς της, διαχέοντας στην κοινωνία την ιδεολογία της συνεχούς βελτίωσης της μάθησης και της γνώσης για την επιβίωση και την κερδοφορία της επιχείρησης (Fenwick, 2001: 77, 79, 81-82).

Οι μαθητές, μελετώντας τη φουκωική σχέση πειθαρχίας-καθεστώτος της γνώσης, όχι μόνον ερμηνεύουν αλλά και διερευνούν κρυμμένα νοήματα της γνώσης (Elder & Paul, 2003. Xu, 2007). Ελέγχουν τη γνώση τους, επομένως και την εξουσία εντός της, που υπηρετεί τα συμφέροντα της elite (Paechter, 2001: 171, 178). Συνειδητοποιώντας ότι μαθαίνουν ως υλικά-πολιτισμικά-κοινωνικά όντα και διερευνώντας ελεύθερα εναλλακτικές ιδέες, εγκαταλείπουν τις αυταπάτες,

τους προκατειλημμένους χαρακτηρισμούς και τον μανιχαϊσμό (Elder & Paul, 2002). Η κριτική θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης στηρίζεται στο μαρξικό έργο, για να προτείνει ότι η εκπαίδευση οφείλει να εστιάζει στο πώς οι μαθητές, ιδίως οι ενήλικες, μπορούν να μάθουν να διακρίνουν την ιδεολογική κυριαρχία και χειραγώγηση, ώστε η μάθηση αυτή να τους επιτρέπει να εξουδετερώσουν τις άνισες δομές και να δημιουργήσουν πιο δημοκρατικές ρυθμίσεις (Brookfield, 2001). Οι μαθητές συνδέουν τη μάθηση με τη φρεϊρεανή προβολή των καταπιεσμένων και αποκλεισμένων, την κοινωνικοπολιτική ενδυνάμωση και την αλλαγή μέσα από την πράξη (Servage, 2006-2007. Xu, 2007). Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε θέματα κριτικής σκέψης, καθώς εκπαιδεύονται και επιμορφώνονται στην αντιρατσιστική εκπαίδευση, στη σχολική επιλογή, στην κριτική προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων, στην ανάλυση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής, στη συγκριτική εκπαίδευση διεθνώς (Servage, 2006-2007). Ειδικά η κοινωνιολογική ανάλυση επιτρέπει την αποκάλυψη των ανισοτήτων σε ζητήματα κοινωνικής τάξης, φύλου, φυλής/εθνότητας (Xu, 2007), ελευθερίας και καταπίεσης, πολιτικών δικαιωμάτων (Rogers, 2002).

Συμπέρασμα

Συμπερασματικά, αντιλαμβανόμαστε ότι η διαδικασία μάθησης, γνώσης και επίγνωσης αποτελεί ένα σύνθετο πλέγμα συνεργατικότητας, κοινωνικής συμμετοχής, καινοτόμων πολυαισθητηριακών δραστηριοτήτων, ενθάρρυνσης για ατομική πρωτοβουλία και αυτενέργεια, πρακτικής εφαρμογής της γνώσης, καλλιτεχνικής προσέγγισης της γνώσης, ατομικής αναζήτησης της γνώσης με εποπτικά μέσα, ενεργοποίησης νοητικών διεργασιών στην πρόσληψη της γνώσης, ανάπτυξης της κριτικής-δημιουργικής σκέψης και φαντασίας, ένταξης της χαράς στη μάθηση, καθώς και στόχευσης στην απελευθερωτική γνώση για όλους με επικέντρωση στις διαχρονικές αξίες, στην πολιτειότητα και στην αγωνιστική αντίσταση προς κάθε μορφή ανισότητας.

Υποδείγματα ερωτήσεων για γραπτές εργασίες ή τεστ αξιολόγησης

Βάσει του θεωρητικού αυτού πλαισίου παρουσιάζονται μαθησιακές δραστηριότητες που μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη. Συγκεκριμένα, παρατίθενται εδώ προτεινόμενα, ενδεικτικά, τροποποιήσιμα και όχι δεσμευτικά δείγματα ερωτήσεων, κατάλληλων για το μάθημα της Ιστορίας:

Βυζαντινή Ιστορία Β΄ Γυμνασίου, τεστ με ανοιχτά βιβλία: Με βάση τις σχετικές πηγές του βιβλίου και τις ιστορικές σας γνώσεις, να απαντήσετε στα εξής ερωτήματα: Α) Να συγκρίνετε και να κρίνετε τη διαδικασία εκχριστιανισμού των Μοραβών, Βουλγάρων και Ρώσων. Β) Να αποτιμήσετε τις «Νεαρές». Να αποφύγετε τις αντιγραφές ολόκληρων φράσεων από το βιβλίο. Οι απαντήσεις σας να είναι απολύτως σχετικές με το θέμα, πλήρεις και τεκμηριωμένες.

Νεοελληνική Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου, τεστ με ανοιχτά βιβλία: Με βάση τις σχετικές πηγές του βιβλίου και τις ιστορικές σας γνώσεις, να απαντήσετε στα εξής ερωτήματα: Α) Να συγκρίνετε και να κρίνετε την πολιτική του Καποδίστρια και της Αντιβασιλείας σε όλους τους τομείς. Β) Να συγκρίνετε και να κρίνετε το Σύνταγμα του 1844 και του 1864, όχι μόνον όπως ψηφίστηκαν (τα μέτρα) αλλά και όπως εφαρμόστηκαν.

Σχέδιο διδασκαλίας μιας ενότητας με τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης του Gardner

Διδακτική ενότητα: «Η ένταξη των προσφύγων στην Ελλάδα», στο: Π.Ι., Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας Γ΄ Λυκείου. Θεωρητική Κατεύθυνση, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2003[5], σσ. 165-171.

Στόχοι: Οι μαθητές να: Μελετήσουν/Κατανοήσουν τη διαδικασία κοινωνικής ένταξης των προσφύγων. Εκτιμήσουν τη συμβολή τους στην ανάπτυξη και στον πολιτισμό. Αποκτήσουν συνείδηση της πολυπολιτισμικότητας των σύγχρονων κοινωνιών και να ζήσουν αρμονικά μέσα σ' αυτήν, σεβόμενοι τη διαφορετικότητα. Ευαισθητοποιηθούν/Βοηθήσουν τους σύγχρονους πρόσφυγες. Πηγές ή υλικά: Σχετικά

εγχειρίδια. Γραφική ύλη. DVD player ή PC. DVD/CD-rom. CD ήχου επανεγγράψιμο ή μουσικά όργανα. (πιθανόν) Θεατρικά κοστούμια.

Δραστηριότητες μάθησης με τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης:
Γλωσσική Νοημοσύνη: Αφού μελετήσετε την ενότητα και το παράθεμα 19 (σσ. 167-8), να απαντήσετε στην ερώτηση: Ποιες ήταν οι αντιδράσεις του γηγενούς ελληνικού πληθυσμού απέναντι στην άφιξη των προσφύγων; *Λογικομαθηματική Νοημοσύνη:* Να κάνετε ένα σχεδιάγραμμα πληροφοριών που υπάρχουν στην ενότητα αυτή, με τις εξής κατηγορίες: αστοί (κεφαλαιούχοι) πρόσφυγες, εργάτες πρόσφυγες. *Οπτική/Χωρική Νοημοσύνη:* Αφού ανατρέξετε σε σχετικό ιστορικό υλικό, να συλλέξετε εικόνες που αποτυπώνουν στιγμιότυπα της προσφυγιάς και να τα σχολιάσετε με συντομία. *Κιναισθητική Νοημοσύνη:* Να συγκεντρώσετε θεατρικά έργα, στα οποία εμφανίζονται ρόλοι προσφύγων και να παίξετε αποσπάσματα από αυτούς τους ρόλους, 1-2 φορές μεταξύ σας. Ποια είναι τα συμπεράσματά σας για την προσωπικότητα των προσφύγων;
Μουσική Νοημοσύνη: Να συλλέξετε έντεχνα τραγούδια είτε για την προσφυγιά είτε προσφύγων δημιουργών. Αφού καταγράφετε τους στίχους, ν' ακούσετε ή να τραγουδήσετε ή να παίξετε τα τραγούδια. *Διαπροσωπική Νοημοσύνη:* Χωριστείτε σε ομάδες των τριών και συνεργαστείτε, για να παρουσιάσετε έναν κατάλογο λογοτεχνών προσφυγικής καταγωγής και έναν κατάλογο λογοτεχνημάτων για το προσφυγικό ζήτημα από τα σχολικά βιβλία λογοτεχνικών κειμένων Λυκείου (Γενικής Παιδείας και Θεωρητικής Κατεύθυνσης). *Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη:* Αναλογιστείτε την προσφορά των προσφύγων στην ελληνική κοινωνία. Η κρατική μέριμνα ήταν ανάλογη αυτής της προσφοράς; Να καταγράψετε τις προσωπικές σας σκέψεις και τα συναισθήματά σας. *Οικολογική Νοημοσύνη:* Πώς παρουσιάζεται η γη της Μικρασίας ή του Πόντου στα έργα λογοτεχνών προσφυγικής καταγωγής ή σε κινηματογραφικές ταινίες; Να συλλέξετε τα σχετικά αποσπάσματα.

Διαδικασίες Αξιολόγησης: Αυτοαξιολόγηση από τους μαθητές. Ετεροαξιολόγηση μεταξύ μαθητών. Αξιολόγηση του έργου συνολικά. Αξιολόγηση, από τον εκπαιδευτικό, κάθε μαθητή, με βάση: α) σαφή κριτήρια που ανακοινώνονται πριν τις δραστηριότητες και β) πληροφορίες και οδηγίες από τον εκπαιδευτικό, δηλαδή προηγείται σχετική διδασκαλία με προσανατολισμό στην εύρεση του πυρήνα του θέματος και στην αναθεώρηση παρερμηνειών. Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση με projects. Κύκλος συζητήσεων με γονείς, εργαζόμενους σε διάφορους φορείς, ειδικούς. Ο εκπαιδευτικός: Αναθέτει στα παιδιά να κάνουν τις παραπάνω εργασίες, χωρίζοντας την τάξη σε 8 ομάδες, όσοι είναι και οι ΠΤΝ. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει μια δραστηριότητα. Βοηθά τα παιδιά, όπου χρειάζεται, να ολοκληρώσουν με επιτυχία το έργο τους. Αξιολογεί τα παιδιά θετικά, με μορφή χαρακτηρισμών, τονίζοντας τα θετικά στοιχεία των εργασιών τους και ασκώντας συμβουλευτική. Παράλληλα, αφήνει τους μαθητές να μιλήσουν για την πορεία του έργου τους και πυροδοτεί τη συζήτηση. Συλλέγει τις εργασίες διορθωμένες, για να τις εντάξει σε ηλεκτρονικό αρχείο, προσβάσιμο σε κάθε ενδιαφερόμενο.

Αναφορές

Alexander, Patricia A., & Murphy, P. Karen (1998/2000). Learning profiles: valuing individual differences within classroom communities. In: Phillip L. Ackerman, Patrick C. Kyllonen, & Richard D. Roberts (Eds.), *Learning and individual differences. Process, trait, and content determinants*. Washington: American Psychological Association.

Anderson, Tony, Howe, Christine, Soden, Rebecca, Halliday, John, & Low, Jennifer (2001). Peer interaction and the learning of critical thinking skills in further education students. *Instructional Science, 29*, 1-32.

Bell, Margaret L., Heye, Mary L., Campion, Laura, Hendricks, Pauline B., Owens, Barbara L., & Schoonover, Janemarie (2002). Evaluation of a process-focused learning strategy to promote critical thinking. *Journal of Nursing Education, 41* (4), 175-177.

Biggs, John (2001). Enhancing learning: a matter of style or approach? In: Robert J. Sternberg, & Li-fang Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
Blakemore, Sarah-Jayne, & Frith, Uta (2005). *The learning brain. Lessons for education*. Oxford: Blackwell Publishing.
Bloom, Benjamin S. (1976/1982). *Human characteristics and school learning*. N.Y.: McGraw-Hill.
Brehmer, Berndt, & Allard, Robert (1987). Learning to control a dynamic task. In: Erik de Corte, Hans Lodewijks, Roger Parmentier, & Pieter Span (Eds.), *Learning and instruction: European research in an international context, vol. 1*. Oxford: Pergamon Press.
Brookfield, Stephen (2001). Repositioning ideology critique in a critical theory of adult learning. *Adult Education Quarterly, 52* (1), 7-22.
Brown, H. Douglas (1993). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents.
Carlin, Jane A., & Damschroder, Cindy B. (2009). Beautiful and useful: the book as a learning object. Using an honors seminar as a forum to explore information literacy and critical thinking. *College & Research Libraries News, 70* (3), 168-183.
Clarke, Alan (2004). *E-learning skills*. N.Y.: Palgrave Macmillan.
DeCastro-Ambrosetti, Debra, & Cho, Grace (2005). Synergism in learning: a critical reflection of authentic assessment. *The High School Journal, 89* (1), 57-62.
Duek, Jody Lee Estrada (2000). Whose group is it, anyway? Equity of student discourse in problem-based learning (PBL). In: Dorothy H. Evensen, & Cindy E. Hmelo (Eds.), *Problem-based learning. A research perspective on learning interactions*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
Edwards, Richard (2001). Meeting individual learner needs: power, subject, subjection. In: Carrie Paechter, Margaret Preedy, David Scott, & Janet Soler (Eds.), *Knowledge, power, and learning*. London: Paul Chapman Publishing.
Elder, Linda, & Paul, Richard (2002). Critical thinking, II: teaching students how to study and learn. *Journal of Developmental Education, 26* (2), 34-35.
Elder, Linda, & Paul, Richard (2003). Critical thinking, IV: teaching students how to study and learn. *Journal of Developmental Education, 27* (1), 36-37.
Elder, Linda, & Paul, Richard (2008). Critical thinking: strategies for improving student learning. *Journal of Developmental Education, 32* (1), 32-33.
Elder, Linda, & Paul, Richard (2009). Critical thinking, III: strategies for improving student learning. *Journal of Developmental Education, 32* (3), 40.
Entwistle, Noel (1987). Explaining individual differences in school learning. In: Erik de Corte, Hans Lodewijks, Roger Parmentier, & Pieter Span (Eds.), *Learning and instruction: European research in an international context, vol. 1*. Oxford: Pergamon Press.
Fenwick, Tara (2001). Questioning the concept of the learning organization. In: Carrie Paechter, Margaret Preedy, David Scott, & Janet Soler (Eds.), *Knowledge, power, and learning*. London: Paul Chapman Publishing.
Fortune, Joyce, & Peters, Geoff (1995/1997). *Learning from failure - the systems approach*. N.Y.: John Wiley & sons.
Gagné, Robert Mills (1965/1985[4]). *The conditions of learning and theory of instruction*. N.Y.: Holt, Rinehart, and Winston.

Glaser, Robert (1987). Learning theory and theories of knowledge. In: Erik de Corte, Hans Lodewijks, Roger Parmentier, & Pieter Span (Eds.), *Learning and instruction: European research in an international context, vol. 1*. Oxford: Pergamon Press.
Guile, David, & Young, Michael (2001). Apprenticeship as a conceptual basis for a social theory. In: Carrie Paechter, Margaret Preedy, David Scott, & Janet Soler (Eds.), *Knowledge, power, and learning*. London: Paul Chapman Publishing.
Haycock, Ken (2007). Collaboration: critical success factors for student learning. *School Libraries Worldwide, 13* (1), 25-35.
Holt, John (1967/1983). *How children learn*. New York: Delta/Seymour Lawrence.
Humphrey, James H. (1987). *Child development and learning through dance*. N.Y.: AMS Press.
Ippel, Martin J., & Beem, A. Leo (1987). A theory of antagonistic strategies. In: Erik de Corte, Hans Lodewijks, Roger Parmentier, & Pieter Span (Eds.), *Learning and instruction: European research in an international context, vol. 1*. Oxford: Pergamon Press.
Kara-Soteriou, Julia (2007). The Internet as a resource for critical literacy learning and applications. *The New English Reading Association Journal, 43* (2), 90-96.
Kornhaber, Mindy L., & Gardner, Howard (1991). Critical thinking across multiple intelligences. In: Stuart Maclure, & Peter Davies (Eds.) (1991), *Learning to think, thinking to learn*. Proceedings of the 1989 OECD Conference organized by the Centre for Education Research and Innovation. Oxford, New York: Pergamon Press.
Levin, Joel R., & Mayer, Richard E. (1993). Understanding illustrations in text. In: Bruce K. Britton, Arthur Woodward, & Marilyn Binkley (Eds.), *Learning from textbooks. Theory and practice*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
Light, Paul, & Littleton, Karen (1999). *Social processes in children's learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
Magnussen, Lois, Ishida, Dianne, & Itano, Joanne (2000). The impact of the use of inquiry-based learning as a teaching methodology on the development of critical thinking. *Journal of Nursing Education, 39* (8), 360-364.
Martin, Andy, Franc, Dan, & Zounková, Daniela (2004). *Outdoor and experiential learning. A holistic and creative approach to programme design*. Aldershot: Gower.
Marton, Ference, & Booth, Shirley (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
Marttunen, Miika, & Laurinen, Leena (2006). Collaborative learning through argument visualization in secondary school. In: Samuel N. Hogan (Ed.), *Trends in learning research*. N.Y.: Nova Science.
Michnick Golinkoff, Roberta, Hirsh-Pasek, Kathy, & Singer, Dorothy G. (2006). Why play = learning: a challenge for parents and educators. In: Dorothy G. Singer, Roberta Michnick Golinkoff, & Kathy Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. N.Y.: Oxford University Press.
Minick, Norris, Addison, Stone C., & Forman, Ellice A. (1993). Integration of individual, social, and institutional processes in accounts of children's learning and development. In: Ellice A. Forman, Norris Minick, & C. Addison Stone (Eds.), *Contexts of learning. Sociocultural dynamics in children's development*. N.Y.: Oxford University Press.
Morrison, Mary Kay (2008). *Using humor to maximize learning. The links between positive emotions and education*. Plymouth: Rowman & Littlefield Education.

Newman, Fred, & Holzman, Lois (1997). *The end of knowing. A new developmental way of learning*. London & N.Y.: Routledge.
O'Connor, John E. (2001). Reading, writing, and critical viewing: coordinating skill development in History learning. *The History Teacher, 34* (2), 183-192.
Olson, David R. (1997). Critical thinking: learning to talk about talk and text. In: Gary D. Phye (Ed.), *Handbook of academic learning. Construction of knowledge*. Cambridge: Blackwell.
O'Sullivan, Edmund (1999). *Transformative learning. Educational vision for the 21st century*. London & N.Y.: Zed Books.
Paechter, Carrie (2001). Schooling and the ownership of knowledge. In: Carrie Paechter, Margaret Preedy, David Scott, & Janet Soler (Eds.), *Knowledge, power, and learning*. London: Paul Chapman Publishing.
Paul, Richard, & Elder, Linda (2002). Critical thinking, I: teaching students how to study and learn. *Journal of Developmental Education, 26* (1), 36-37.
Paul, Richard, & Elder, Linda (2003). Critical thinking, III: teaching students how to study and learn. *Journal of Developmental Education, 26* (3), 36-37.
Paul, Richard, & Elder, Linda (2008). Critical thinking, II: strategies for improving student learning. *Journal of Developmental Education, 32* (2), 34-35.
Perkins, David N. (1994). *The intelligent eye. Learning to think by looking at art*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.
Pontecorvo, Clotilde (1987). Discussing for reasoning: the role of argument in knowledge construction. In: Erik de Corte, Hans Lodewijks, Roger Parmentier, & Pieter Span (Eds.), *Learning and instruction: European research in an international context, vol. 1*. Oxford: Pergamon Press.
Rogers, Rebecca (2002). ''That's what you are here for, you're suppose to tell us'': teaching and learning critical literacy. *Journal of Adolescence and Adult Literacy, 45* (8), 772-787.
Rollett, Brigitte A. (1987). Effort-avoidance and learning. In: Erik de Corte, Hans Lodewijks, Roger Parmentier, & Pieter Span (Eds.), *Learning and instruction: European research in an international context, vol. 1*. Oxford: Pergamon Press.
Rugutt, John, & Chemosit, Caroline C. (2009). What motivates students to learn? Contribution of student-to-student relations, student-faculty interaction and critical thinking skills. *Educational Research Quarterly, 32* (3), 16-28.
Servage, Laura (2006-2007). Making space for critical reflection in professional learning communities. *Education Canada, 47* (1), 14-17.
Servage, Laura (2008). Critical and transformative practices in professional learning communities. *Teacher Education Quarterly, 35* (1), 63-77.
Simons, P.R.J. (1997). Definitions and theories of active learning. In: David Stern, & Günter L. Huber (Eds.), *Active learning for students and teachers. Reports from eight countries*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
Soini, Hannu, & Flynn, Mark (2005). Emotion and rhythm in critical learning incidents. *Interchange, 36* (1-2), 73-83.
Sprenger, Marilee (2008). *Differentiation through learning styles and memory*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
Tamblyn, Doni (2003). *Laugh and learn: 95 ways to use humor for more effective teaching and training*. New York, Atlanta: Amacon.

Trapp, Patricia (2005). Engaging the body and mind with the spirit of learning to promote critical thinking. *The Journal of Continuing Education in Nursing, 36* (2), 73-76.

van Lieshout, Cornelis F.M. (1987). Learning and instruction: a part of development. In: Erik de Corte, Hans Lodewijks, Roger Parmentier, & Pieter Span (Eds.), *Learning and instruction: European research in an international context, vol. 1*. Oxford: Pergamon Press.

Xu, Shelley (2007). Critical literacy practices in teaching and learning. *The New English Reading Association Journal, 43* (2), 12-22.

Yukawa, Joyce (2006). Co-reflection in on-line learning: collaborative critical thinking as narrative. *Computer-Supported Collaborative Learning, 1*, 203-228.

Zhang, Li-fang, & Sternberg, Robert J. (2005/2007). The role of individual differences in approaches to learning. In: Peter Jarvis, & Stella Parker (Eds.), *Human learning. An holistic approach*. London & N.J.: Routledge.

Zimmerman, Barbara J., & Philips, Carol Y. (2000). Affective learning: stimulus to critical thinking and caring practice. *Journal of Nursing Education, 39* (9), 422-425.

Διδάσκοντας Γλώσσα με μαθητικές εφημερίδες: μια πρόταση ενισχυτικής διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας σε μαθητές Ρομά

Διονυσοπούλου Γλυκερία - Παναγιώτα
MSc Φιλόλογος
glyka_dion@yahoo.com

Δελιόπουλος Γιώργος
Δρ. Φιλόλογος, Γυμνάσιο Περδίκκα
georgedeliopoulos@yahoo.gr

Περίληψη

Στα πλαίσια ενός προγράμματος ενισχυτικής διδασκαλίας στην Αλεξάνδρεια Ημαθίας το διδακτικό έτος 2011-2012, σε παιδιά Ρομά από τα δύο Γυμνάσια της πόλης, δημιουργήθηκαν τρία τμήματα στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας Α΄ και Β΄ Γυμνασίου. Κατά την έναρξη του προγράμματος οι περισσότεροι μαθητές παρουσίαζαν σημαντικές ελλείψεις στη χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου. Ο βασικός σκοπός της ενισχυτικής διδασκαλίας ήταν να τονωθεί το ενδιαφέρον των παιδιών για το μάθημα, ώστε να αποκτήσουν κίνητρα βελτίωσης και να μπορέσουν να συμβαδίσουν με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Για να επιτευχθεί αυτό, οι μαθητές κάθε τμήματος μαζί με τη διδάσκουσα δημιούργησαν και σχεδίασαν τη δική τους εφημερίδα, όπου έγραφαν κείμενα για τους εαυτούς τους ή για αγαπημένα τους θέματα κι έλυναν όλοι μαζί στην τάξη γλωσσικές ασκήσεις. Μέσα από αυτή τη δημιουργική δραστηριότητα τα παιδιά ενδιαφέρθηκαν και απόλαυσαν το μάθημα, ασκήθηκαν στην ορθή χρήση της Νεοελληνικής Γλώσσας και βελτίωσαν τις σχολικές τους επιδόσεις.

Λέξεις κλειδιά: ενισχυτική διδασκαλία, Νεοελληνική Γλώσσα, μαθητές Ρομά, μαθητικές εφημερίδες.

Εισαγωγή

Τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια το Υπουργείο Παιδείας έχει αναλάβει αρκετές πρωτοβουλίες για την ένταξη των μαθητών Ρομά στο ελληνικό σχολείο (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011). Ωστόσο, σε πολλές περιοχές το ποσοστό των αναλφάβητων Ρομά παραμένει ακόμη σχετικά υψηλό και η μαθητική διαρροή μεγάλη (Παπακωνσταντίνου κ.ά., 2004). Ίσως, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι το θέμα της σχολικής τους ένταξης δεν έχει μόνο εκπαιδευτικές διαστάσεις αλλά και κοινωνικοπολιτικές. Όπως είναι γνωστό, οι Ρομά βρίσκονται στο περιθώριο όχι μόνο του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και της ελληνικής κοινωνίας, ενώ το σχολείο ως θεσμός δεν έχει παράδοση στην κοινωνία των Ρομά, όπου η εκπαίδευση γίνεται κυρίως μέσω άλλων φορέων (π.χ. οικογένεια) (Liegeois, 1987).

Η παρούσα εργασία έχει ως θέμα την παρουσίαση των διδακτικών μεθόδων, που εφαρμόσθηκαν σ' ένα πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας μαθητών Ρομά, στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας Α΄ και Β΄ Γυμνασίου. Το πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους 2011-2012 στην Αλεξάνδρεια Ημαθίας και απευθυνόταν σε μαθητές Ρομά των δύο Γυμνασίων της πόλης. Στην Αλεξάνδρεια Ημαθίας υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός Ρομά, μόνιμα εγκατεστημένων σ' ένα κομμάτι της πόλης, οι οποίοι ασχολούνται με το εμπόριο. Στα πλαίσια, λοιπόν, του παραπάνω προγράμματος συγκροτήθηκαν τρία τμήματα για την ενισχυτική διδασκαλία της

Νεοελληνικής Γλώσσας στην Α΄ και Β΄ Γυμνασίου. Τα δύο τμήματα της Α΄ Γυμνασίου, ένα σε κάθε Γυμνάσιο της πόλης, αποτελούνταν από δεκαπέντε μαθητές το καθένα, ενώ το τμήμα της Β΄ Γυμνασίου από πέντε μαθητές του 1ου Γυμνασίου.

Το πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας της παρούσας εργασίας είχε ενταχθεί στη δεύτερη δράση του προγράμματος «Ένταξη και εκπαίδευση παιδιών Ρομά στις Περιφέρειες Κεντρικής, Δυτικής, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης». Πρόκειται για ένα πρόγραμμα στο πλαίσιο του επιχειρησιακού προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», το οποίο συγχρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση και από εθνικούς πόρους, ενώ υλοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Η δεύτερη δράση του συγκεκριμένου προγράμματος αφορούσε τις ενδοσχολικές παρεμβάσεις (π.χ. θερινά μαθήματα, ενισχυτική διδασκαλία, εμπλουτισμός σχολικής βιβλιοθήκης) για τη σχολική ένταξη και την υποστήριξη της τακτικής φοίτησης των μαθητών Ρομά (Πρόγραμμα Εκπαίδευσης παιδιών Ρομά, 2010).

Διδακτικοί στόχοι

Όταν ξεκίνησαν τα μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας τον Οκτώβριο, η διδάσκουσα διαπίστωσε ότι οι τριάντα μαθητές των δύο τμημάτων της Α΄ Γυμνασίου και οι πέντε μαθητές του ενός τμήματος της Β΄ Γυμνασίου είχαν ελλείψεις σε βασικές δεξιότητες του προφορικού και γραπτού λόγου, οι οποίες θα έπρεπε να είχαν ήδη κατακτηθεί από το δημοτικό.

Για παράδειγμα, σε πολλές περιπτώσεις δυσκολεύονταν να διαβάσουν κριτικά και να κατανοήσουν τα διάφορα στοιχεία και τις πληροφορίες ενός κειμένου. Επίσης, οι περισσότεροι μαθητές δεν ήταν σε θέση να εξηγήσουν, να επιχειρηματολογήσουν και να παρουσιάσουν πληροφορίες με ακρίβεια, ν' αναγνωρίσουν υφολογικές και φραστικές επιλογές σ' ένα κείμενο ή στον συνομιλητή τους και να εντοπίσουν τις διαφορές ανάμεσα στα είδη του προφορικού και γραπτού λόγου. Επιπλέον, το λεξιλόγιό τους και οι δυνατότητες λεξιλογικής δημιουργίας που είχαν μέσω της παραγωγής και της σύνθεσης ήταν περιορισμένες, ενώ δεν μπορούσαν να επιλέξουν πάντα το κατάλληλο ύφος (επίσημο, ανεπίσημο) ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας. Είχαν ελλείψεις σε βασικούς κανόνες της ορθογραφίας, της γραμματικής και του συντακτικού, τους οποίους είχαν διδαχθεί στο δημοτικό. Τέλος, οι περισσότεροι δεν μπορούσαν να συντάξουν σε ικανοποιητικό βαθμό κείμενα περίληψης, περιγραφής ή αφήγησης.

Οι παραπάνω ελλείψεις των παιδιών τα εμπόδιζαν να παρακολουθήσουν το πρωινό μάθημα στην τάξη και να συμβαδίσουν με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να χάσουν σταδιακά το ενδιαφέρον τους για το μάθημα, ν' αποδεχθούν τις αδυναμίες τους και να εγκαταλείψουν την προσπάθεια. Ειδικότερα, όσα παιδιά της Β΄ Γυμνασίου είχαν μείνει από την προηγούμενη χρονιά στην ίδια τάξη έδειχναν ακόμη μικρότερο ενδιαφέρον για μάθηση και προσπάθεια βελτίωσης, αποδεχόμενοι εκ προοιμίου την αποτυχία τους.

Με βάση, λοιπόν, τη γενική εικόνα των τριών τμημάτων της Α΄ και Β΄ Γυμνασίου και λαμβάνοντας υπόψη τους σκοπούς και τους επιμέρους στόχους του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, όπως αυτοί ορίζονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο (ΦΕΚ/303, τ. β΄/13-03-2003, σελ. 3778-3794), ως βασικοί σκοποί της ενισχυτικής διδασκαλίας ορίστηκαν οι εξής:

- Να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον των παιδιών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες.
- Να τονωθεί η αυτοπεποίθησή τους ως προς τις σχολικές τους επιδόσεις.
- Να αναπτύξουν κίνητρα βελτίωσης των δεξιοτήτων τους στον προφορικό και γραπτό λόγο, ώστε να κατακτήσουν τις εκφραστικές δυνατότητες της Νεοελληνικής Γλώσσας και να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες.

- Μέσα από την επίτευξη των παραπάνω σκοπών να μπορέσουν να συμβαδίσουν με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους και να έχουν πιο ενεργό συμμετοχή στα πρωινά μαθήματα.

Ως επιμέρους διδακτικοί στόχοι τέθηκαν οι παρακάτω:

- Να αναγνωρίζουν οι μαθητές τις διαφορές ανάμεσα στα είδη του προφορικού και γραπτού λόγου.
- Να εντοπίζουν και να αξιολογούν τα γλωσσικά (γραμματικές, συντακτικές και λεξιλογικές επιλογές), παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία στον συνομιλητή τους ή σ' ένα γραπτό κείμενο.
- Να ασκηθούν στο να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν με επιτυχία το ανάλογο είδος και ύφος λόγου σε κάθε περίσταση επικοινωνίας.
- Να ασκηθούν στον διάλογο και την κριτική αντιμετώπιση διαφορετικών απόψεων.
- Να διευρύνουν το λεξιλόγιό τους μέσα από την ανάγνωση και τη συστηματικότερη χρήση των λεξικών.
- Να εξοικειωθούν στην άντληση και συλλογή στοιχείων και πληροφοριών από διάφορες πηγές για την παραγωγή του δικού τους τεκμηριωμένου, προφορικού ή γραπτού, λόγου.
- Να εκφράζονται γραπτώς σε διάφορα κειμενικά είδη (περίληψη, αφήγηση, περιγραφή), αξιοποιώντας τις λεξιλογικές, συντακτικές και γραμματικές δυνατότητες της Νεοελληνικής Γλώσσας.
- Να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας στη σχολική ζωή.

Διδακτική μεθοδολογία

Λαμβάνοντας υπόψη τις ελλείψεις των μαθητών, το χαμηλό επίπεδο ενδιαφέροντος για το μάθημα, τη μειωμένη αυτοπεποίθηση για τις δυνατότητές τους και τη δυσκολία τους να μείνουν προσηλωμένοι σ' ένα βιβλίο μετά από επτά ώρες στην τάξη, επιλέχθηκε η δημιουργία μιας εφημερίδας από τους μαθητές και τη διδάσκουσα ως το προσφορότερο μέσο, για να επιτευχθούν οι παραπάνω διδακτικοί στόχοι και να ασκηθούν τα παιδιά στη σωστή χρήση της Νεοελληνικής Γλώσσας.

Πρότεινε, λοιπόν, η διδάσκουσα και οι μαθητές το αποδέχτηκαν να δημιουργήσει κάθε τμήμα τη δική του εφημερίδα με κείμενα, που θα έγραφαν τα παιδιά πάνω σε θέματα που τους ενδιέφεραν (αθλητισμός, μαγειρική, τέχνη κ.ά.). Εκτός από κείμενα των παιδιών η εφημερίδα θα περιλάμβανε ασκήσεις και γρίφους της καθηγήτριας για το λεξιλόγιο, τη γραμματική και το συντακτικό, τους οποίους θα έλυναν όλοι μαζί στην τάξη. Επιπλέον, στην εφημερίδα θα αυτοπαρουσιάζονταν όλοι οι μαθητές του τμήματος μέσα από σύντομα κείμενά τους για το ποιοι είναι και για τα ενδιαφέροντά τους.

Η δημιουργία σχολικής εφημερίδας παρουσιάζει ιδιαίτερο παιδαγωγικό ενδιαφέρον. Καταρχάς, αποτελεί μια διαθεματική/ διεπιστημονική δραστηριότητα, όπου οι μαθητές διερευνούν θέματα, τα οποία δεν περιορίζονται σ' έναν γνωστικό κλάδο, αλλά καλύπτουν διάφορους τομείς. Επίσης, τα θέματα δεν υπαγορεύονται από τους διδάσκοντες, αλλά επιλέγονται από τους ίδιους τους μαθητές ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, κάτι που τους κινητοποιεί να ασχοληθούν πιο ενεργά και ευχάριστα. Μ' αυτόν τον τρόπο ο κάθε μαθητής μπορεί να εκφραστεί δημιουργικά και να αναδείξει καλύτερα τις ατομικές του ικανότητες και κλίσεις, για παράδειγμα στη συγγραφή ενός άρθρου, στην κριτική, τον χιουμοριστικό σχολιασμό ενός γεγονότος ή στη σχεδίαση μιας εικόνας. Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να εντάξει σ' αυτή τη δημιουργική δραστηριότητα ακόμη και μαθητές με χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις, όπως ήταν οι μαθητές των τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, αναπτύσσοντας έτσι το ενδιαφέρον τους για το μάθημα (Βόντσα, 2006).

Τα κείμενα μιας σχολικής εφημερίδας ανήκουν σ' ένα ευρύτατο φάσμα κειμενικών ειδών και εντάσσονται σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά πλαίσια (Βόντσα, 2005). Επομένως, οι μαθητές τα συντάσσουν, κάνοντας τις υφολογικές και γλωσσικές τους επιλογές ανάλογα με

τα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους και τον αποδέκτη τους. Μέσα, λοιπόν, από τη σύνταξή τους οι μαθητές ασκούνται στη σωστή χρήση της Νεοελληνικής Γλώσσας, ενώ εξοικειώνονται με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα διαφόρων κειμενικών ειδών

Η έκδοση μιας σχολικής εφημερίδας δημιουργεί συνθήκες συνεργασίας μεταξύ μαθητών αλλά και μεταξύ μαθητών και καθηγητών, καθώς προϋποθέτει τον επιμερισμό της εργασίας σε μεμονωμένους μαθητές ή ομάδες μαθητών, οι οποίοι πρέπει να συνεργαστούν, ώστε να προκύψει το τελικό αποτέλεσμα. Μάλιστα, σύμφωνα με έρευνες η συνεργασία και η ανταλλαγή απόψεων στα πλαίσια μιας ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας οδηγεί συνήθως σε υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα και βοηθά στην κοινωνική αλληλεπίδραση και διαπροσωπική επικοινωνία μαθητών και εκπαιδευτικών (Johnson & Johnson, 1992; Ματσαγγούρας, 2000).

Τέλος, η δημιουργία μιας σχολικής εφημερίδας μπορεί να συνδυαστεί αποτελεσματικά και με την παράλληλη εξάσκηση των μαθητών στις Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), όπως είναι οι υπηρεσίες του διαδικτύου και τα διάφορα λογισμικά του υπολογιστή. Ωστόσο, στη συγκεκριμένη περίπτωση οι αντικειμενικές δυσκολίες δεν επέτρεψαν να δοθεί έμφαση από τη διδάσκουσα στον ψηφιακό εγγραμματισμό των παιδιών. Ορισμένοι μαθητές δεν είχαν στο σπίτι τους σύνδεση στο διαδίκτυο ή υπολογιστή, ενώ οι περισσότεροι δε διέθεταν ούτε καν τις στοιχειώδεις γνώσεις σε βασικά λογισμικά, όπως αυτό της επεξεργασίας κειμένου. Επιπλέον, στα πλαίσια των μαθημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας δεν ήταν δυνατή η χρήση του εργαστηρίου πληροφορικής του σχολείου. Επομένως, όσοι μαθητές είχαν τις γνώσεις και τη δυνατότητα, επεξεργάζονταν τα κείμενά τους στον υπολογιστή, ενώ οι υπόλοιποι τα παρέδιδαν γραπτώς στη διδάσκουσα κι εκείνη αναλάμβανε την ψηφιακή τους επεξεργασία.

Δημιουργία μαθητικών εφημερίδων

Τα μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας για τη Νεοελληνική Γλώσσα στα δύο τμήματα της Α΄ και στο ένα της Β΄ Γυμνασίου είχαν διάρκεια δύο διδακτικών ωρών την εβδομάδα, από τα τέλη Οκτωβρίου μέχρι και τον Μάιο. Ωστόσο, τους τελευταίους μήνες μειώθηκαν οι ώρες και κάποια μαθήματα δεν πραγματοποιήθηκαν, κάτι που επηρέασε τον αρχικό προγραμματισμό για μηνιαία έκδοση των μαθητικών εφημερίδων. Τελικά, καθένα από τα τρία τμήματα κατάφερε να εκδώσει τρεις εφημερίδες κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους.



Σχήμα 1. Εξώφυλλα μαθητικών εφημερίδων.

Η επιλογή του τίτλου και του εξώφυλλου, καθώς και οι στυλιστικές επιλογές της έκδοσης (χρώμα, εικόνες, διάταξη θεμάτων και εικόνων) γίνονταν σε συνεργασία από τους μαθητές και τη διδάσκουσα (Σχ. 1). Η ψηφιακή επεξεργασία των κειμένων έγινε σε μεγάλο ποσοστό από τη διδάσκουσα, καθώς οι περισσότεροι μαθητές δεν είχαν τη δυνατότητα να την

κάνουν μόνοι τους. Οι εφημερίδες εκτυπώνονταν από τη διδάσκουσα και στη συνέχεια μοιράζονταν στους μαθητές του τμήματος.

Τα θέματα επιλέγονταν αποκλειστικά από τα παιδιά και παρουσίαζαν μια μεγάλη ποικιλία. Ο καθένας ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του έπρεπε να επιλέξει κάποιο θέμα και να συντάξει ένα σχετικό κείμενο για την εφημερίδα. Οι περισσότεροι ασχολήθηκαν με τον αθλητισμό και με αθλητές, καθώς αποτελούσαν κι οι ίδιοι μέλη αθλητικών ομάδων. Ορισμένοι άλλοι έγραψαν κάποιο κείμενο για τη ζωγραφική, τον χορό, τη μουσική, τα ζώα, το σταυρόλεξο, τη μαγειρική ή το αγαπημένο τους μάθημα. Κλήθηκαν να συντάξουν διάφορα κειμενικά είδη, όπως πληροφοριακά κείμενα, συνταγές, κρυπτόλεξα, βιογραφικά σημειώματα, αφηγήσεις γεγονότων, περιγραφές αγώνων ή έργων τέχνης, καθώς και κείμενα όπου εξέφραζαν τις προσωπικές τους απόψεις για ένα θέμα (Σχ. 2). Για να γράψουν τα κείμενα, αντλούσαν στοιχεία κυρίως από πληροφοριακό υλικό, που τους έφερνε η διδάσκουσα στην τάξη. Όσοι μαθητές είχαν τη δυνατότητα, αναζητούσαν μόνοι τους πληροφορίες στο διαδίκτυο, σε βιβλία και περιοδικά.

Τα κείμενα για την εφημερίδα συντάσσονταν κυρίως μέσα στην τάξη. Με τη βοήθεια της διδάσκουσας οι μαθητές, συνεργαζόμενοι μεταξύ τους, ασκούνταν στην άντληση των αναγκαίων πληροφοριών και στη χρήση του κατάλληλου λεξιλογίου και ύφους ανάλογα με το κειμενικό είδος που έπρεπε να γράψουν. Όσο έγραφαν, η διδάσκουσα τους επεσήμαινε τα λάθη τους, ενώ όταν τελείωναν, καλούνταν να διαβάσουν τα κείμενά τους στην ολομέλεια της τάξης, ώστε οι συμμαθητές τους να πουν τη γνώμη τους, να τους επιβραβεύσουν ή να εντοπίσουν τα λάθη. Με αυτόν τον τρόπο έμπαιναν στη διαδικασία της προσωπικής τους έκθεσης, παρουσιάζοντας τα κείμενά τους, κάτι που συχνά απέφευγαν να το κάνουν στα πρωινά μαθήματα.



Β.Τ.

Ονομάζομαι Β. Τ. και είμαι 13 ετών. Είμαι μαθήτρια της Α΄ γυμνασίου και το τμήμα μου είναι το Α5. Στον ελεύθερό μου χρόνο κάνω πολλά πράγματα όπως ζωγραφίζω, μαγειρεύω, διαβάζω περιοδικά, βλέπω τηλεόραση, παίζω και με τους φίλους μου (κρυφτό, μήλα, τζαμί, βόλεϊ, ποδόσφαιρο). Μου αρέσει επίσης να παίζω με τα ηλεκτρονικά (κινητό, PSP κλπ.). Μου αρέσει να πηγαίνω σχολείο και δε μου αρέσει να τεμπελιάζω.

Ιστορία της Τέχνης.

Ο πίνακας που θα σας περιγράψω ονομάζεται «*Γεύμα*» και χρονολογείται το 1873. Είναι ζωγραφισμένος με την τεχνική της ελαιογραφίας. Οι διαστάσεις του είναι 160Χ201 εκ.. Τον ζωγράφισε ο Monet, ο οποίος είναι Γάλλος ζωγράφος και ανήκει στο κίνημα του Ιμπρεσιονισμού.

Στο πίσω μέρος του πίνακα έχει μια μπαλκονόπορτα, ενώ λίγο πιο μπροστά υπάρχει μια κληματαριά. Δεξιά και αριστερά υπάρχει ένας κήπος και πολλές πολύχρωμες γλάστρες. Δεξιά του πίνακα βλέπουμε ένα παγκάκι πάνω στο οποίο βρίσκεται μια ομπρέλα και μια τσάντα. Αριστερά του πίνακα έχει ένα μικρό καταπληκτικό παιδάκι που φοράει ένα μικρό καπελάκι. Στο μπροστινό μέρος του πίνακα είναι ζωγραφισμένο ένα τραπέζι με ένα κάτασπρο τραπεζομάντιλο, το οποίο έχει επάνω μια κανάτα και ένα μπολ με ροδάκινα. Τέλος, υπάρχει ένα τρόλεϊ με ρόδες και με έναν δίσκο, ο οποίος έχει πάνω ένα ποτήρι κρασί, λίγο ψωμί και ένα πιάτο φρούτα. Με λίγα λόγια είναι ένα υπέροχο γεύμα στον κήπο. Καλή σας όρεξη! Α! και να μην ξεχάσετε… θα τα ξαναπούμε στο επόμενο τεύχος!

Β. Τ.

Claude Monet, *Self-Portrait*
Oil on canvas, 1886.

Claude Monet, *Luncheon*
Oil on canvas, 1873.

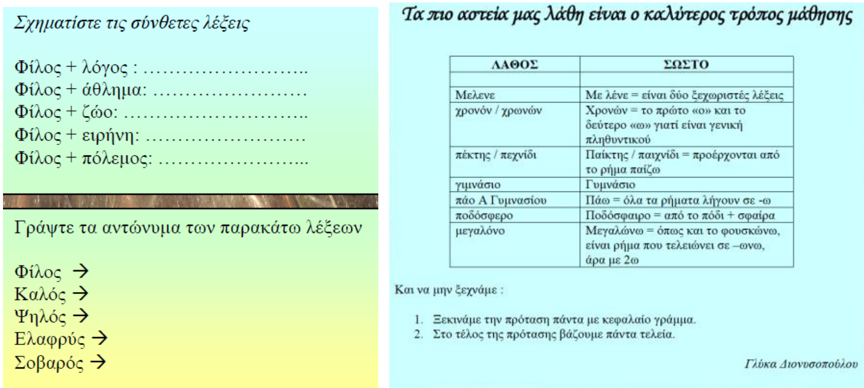
Lionel Andrés Messi

Ο πρώτος ποδοσφαιριστής του παγκοσμίου ποδοσφαίρου είναι ο Lionel Andrés Messi. Γεννήθηκε στις 24 Ιουνίου του 1987 στην Ροζάριο της Αργεντινής. Έχει ύψος 1.69μ. και παίζει στη θέση πλάγιου μέσου/πλάγιου επιθετικού και κεντρικού επιθετικού. Παίζει στην ομάδα της Μπαρτσελόνα και το αγαπημένο του νούμερο είναι το 1 για αυτό το λόγο και έχει την φανέλα με αυτό το νούμερο. Στην ηλικία των 8 ετών έπαιζε στην ομάδα νέων της Νιούελς Ολντ Μπόις και από το 2000 έως το 2004 έπαιζε στην ομάδα της Μπαρτσελόνα. Κατά την ενηλικίωσή του έπαιζε στην Μπαρτσελόνα Β. Από το 2004 έως το 2005 είχε κάνει 22 εμφανίσεις και είχε βάλει 6 γκολ. Από το 2005 μέχρι σήμερα παίζει στην ομάδα της Μπαρτσελόνα και έχει κάνει 189 εμφανίσεις και έχει βάλει 134 γκολ. Επίσης παίζει στην Εθνική ομάδα της Αργεντινής από το 2005 μέχρι σήμερα με 66 εμφανίσεις και 19 γκολ.

Κ. Μ.

Σχήμα 2. Κείμενα μαθητών στις μαθητικές εφημερίδες.

Στις μαθητικές εφημερίδες συμμετείχε και η διδάσκουσα με δικές της γραμματικές, συντακτικές και λεξιλογικές ασκήσεις. Οι ασκήσεις ήταν κλειστού τύπου (πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωση κενών, αντιστοίχισης) και είχαν παιγνιώδη μορφή, ώστε να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των παιδιών (Σχ. 3). Η επιλογή τους γινόταν από τη διδάσκουσα της ενισχυτικής, σε άμεση όμως συνεργασία με τις καθηγήτριες των παιδιών στις πρωινές τους τάξεις, ώστε οι ασκήσεις να είναι εστιασμένες σε συγκεκριμένες γλωσσικές αδυναμίες και λάθη των παιδιών, αλλά και να συνδέονται με την ύλη των πρωινών μαθημάτων. Οι ασκήσεις λύνονταν ομαδικά μέσα στην τάξη ή ατομικά στο σπίτι, ωστόσο διορθώνονταν από όλους μαζί στην τάξη, ώστε να ακούσουν όλοι τις λεξιλογικές, γραμματικές και συντακτικές επισημάνσεις της διδάσκουσας.



Σχήμα 3. Ασκήσεις και επισημάνσεις της διδάσκουσας στις μαθητικές εφημερίδες.

Οι εφημερίδες εμπλουτίστηκαν από τη διδάσκουσα με γρίφους, ανέκδοτα και κόμικς, ώστε να είναι ευχάριστα έντυπα και να τραβήξουν το ενδιαφέρον των παιδιών. Στο εσώφυλλο ή στα τελευταία φύλλα της εφημερίδας υπήρχαν πάντα φωτογραφίες των παιδιών που συμμετείχαν στην έκδοση της εφημερίδας, καθώς και μικρά κείμενά τους, όπου παρουσίαζαν τους εαυτούς τους (όνομα, ηλικία, ενδιαφέροντα) (Σχ. 2). Αφενός, οι φωτογραφίες και τα προσωπικά τους κείμενα σε μια μαθητική εφημερίδα χαροποιούσαν τα παιδιά, τόνωναν την αυτοπεποίθησή τους και τα παρείχαν κίνητρο για να γράψουν κι άλλα κείμενα σε επόμενα φύλλα. Αφετέρου, οι μαθητές τολμούσαν να παρουσιαστούν στους συμμαθητές τους χωρίς ντροπές και αισθήματα μειονεξίας, κάτι που απέφευγαν να κάνουν στα πρωινά μαθήματα. Το σημαντικότερο, όμως, ήταν ότι μέσα από τις φωτογραφίες και τα προσωπικά τους κείμενα οι μαθητές ένιωθαν ότι οι εφημερίδες ήταν ένα δικό τους έργο και γι' αυτό ίσως τους άρεσαν και τις «αγκάλιασαν».

Αποτελέσματα

Οι εφημερίδες αποδείχθηκαν ένα αποτελεσματικό μέσο στην ενισχυτική διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας. Μέσα από την ανάγνωση του πληροφοριακού υλικού για τα κείμενά τους οι μαθητές εμπλούτισαν το λεξιλόγιο και τις γνώσεις τους. Επιπλέον, με τη συγγραφή των δικών τους κειμένων και τις ασκήσεις της διδάσκουσας διόρθωσαν πολλά ορθογραφικά, συντακτικά και γραμματικά τους λάθη. Ακόμη, έμαθαν να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά διάφορων κειμενικών ειδών και πώς να τα συντάσσουν σωστά, κάνοντας τις κατάλληλες υφολογικές επιλογές. Τέλος, συζητώντας στην τάξη μεταξύ τους για τα κείμενα, ασκήθηκαν στον διάλογο και τη γόνιμη ανταλλαγή απόψεων.

Η ενεργός συμμετοχή τους στην έκδοση των μαθητικών εφημερίδων αλλά και στις υπόλοιπες δραστηριότητες της ενισχυτικής διδασκαλίας κινητοποίησε το ενδιαφέρον τους για τη Νεοελληνική Γλώσσα, κάτι που ήταν εμφανές από τη συνεπή παρουσία τους στα μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας μέχρι το τέλος της χρονιάς. Ταυτόχρονα, οι περισσότεροι μαθητές ξεπέρασαν τη συνήθη συστολή, απέκτησαν αυτοπεποίθηση ως προς τις σχολικές τους δυνατότητες κι έδειξαν ιδιαίτερο ζήλο στο να βελτιώσουν τον προφορικό και γραπτό τους λόγο. Προφανώς, το κίνητρο της συμμετοχής τους στην εφημερίδα ήταν ισχυρό. Μάλιστα, αρκετοί τόλμησαν να παρουσιάσουν το έργο τους και στα πρωινά μαθήματα, νιώθοντας πλέον «ισότιμοι» με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Επίσης, ήταν πολύ σημαντικό ότι συνεργάστηκαν μεταξύ τους στη σύνταξη των κειμένων και στην επίλυση των ασκήσεων. Τέλος, έμαθαν να αξιολογούν τεκμηριωμένα τους άλλους, αλλά να εκθέτουν και το δικό τους κείμενο προς αξιολόγηση, χωρίς να ντρέπονται ή να φοβούνται το λάθος.

Οι καθηγήτριες στα πρωινά μαθήματα διαπίστωσαν σημαντική βελτίωση στη χρήση του προφορικού και γραπτού τους λόγου. Αυτό αποτυπώθηκε στην πιο ενεργό συμμετοχή τους στο μάθημα, στη σημαντική βελτίωση της βαθμολογίας τους στα τρία τρίμηνα αλλά και

στην επιτυχία όλων των μαθητών της ενισχυτικής διδασκαλίας στις προαγωγικές εξετάσεις του Ιουνίου. Επομένως, κατάφεραν να συμβαδίσουν σε μεγάλο ποσοστό με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους και να καλύψουν αρκετά από τα κενά που είχαν στην αρχή της χρονιάς.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι οι γενικοί σκοποί της ενισχυτικής διδασκαλίας και οι συγκεκριμένοι στόχοι της επιτεύχθηκαν. Η υιοθέτηση μιας δημιουργικής δραστηριότητας, όπως είναι η έκδοση μαθητικής εφημερίδας, σε τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας μαθητών Ρομά αποδείχθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματικό μέσο για να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον των παιδιών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και να μπορέσουν να καλύψουν πολλές από τις ελλείψεις τους. Δεν είναι, λοιπόν, τυχαίο ότι η διαρροή των μαθητών από τα μαθήματα της ενισχυτικής διδασκαλίας ήταν σχεδόν μηδαμινή όλη τη διάρκεια της χρονιάς, κάτι που είναι το πρώτο ζητούμενο σε ανάλογα προγράμματα, ώστε οι μαθητές να ωφεληθούν όσο το δυνατόν περισσότερο από αυτά. Όπως δήλωσαν τα παιδιά, απόλαυσαν τα μαθήματα και τη διαδικασία δημιουργίας των εφημερίδων.

Τα συμπεράσματα ήταν ανάλογα και από τη χρήση του παιχνιδιού ως παιδαγωγικού μέσου στα μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας για την Οδύσσεια στην Α΄ Γυμνασίου (Διονυσοπούλου & Δελιόπουλος, 2014). Επομένως, με την εφαρμογή εναλλακτικών δημιουργικών δραστηριοτήτων ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να κάνει τη διδασκαλία πιο ευχάριστη, ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική, κινητοποιώντας όλους τους μαθητές του, τονώνοντας το ενδιαφέρον τους για το μάθημα και τη σχολική ζωή και αναδεικνύοντας τις ιδιαίτερες κλίσεις και δεξιότητές τους.

Αναφορές

Johnson, D. W. & Johnson, R.T. (1992). Positive interdependence: Key to effective cooperation. Στο Hertz -Lazarowitz, R. και Miller, N. (επιμ.) *Interaction in cooperative groups.* Cambridge: Cambridge University Press.

Liegeois, J. P. (1987). *School Provision for Gypsy and Traveller Children.* Commission of the European Communities.

Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2011). *Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα.* Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.: Ίδρυμα Νεολαίας και Δια βίου Μάθησης.

Βόντσα, Β. (2005). Παραγωγή δημοσιογραφικού μαθητικού λόγου με διαπολιτισμικό περιεχόμενο. Στα *Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών (Π.Τ.Δ.Ε.)*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Βόντσα, Β. (2006). Έκδοση μαθητικής εφημερίδας: γιατί και πώς; *Δοκεί μοι, τ. 6,* 30-40.

ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) - Αναλυτικό Πλαίσιο Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 5 Μαΐου 2015 από http://www.pi-schools.gr/programs/depps.

Διονυσοπούλου, Γ. & Δελιόπουλος, Γ. (2014). Μια πρόταση ενισχυτικής διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση σε μαθητές Ρομά. *Νέος Παιδαγωγός, τ. 3,* 158-164.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Παπακωνσταντίνου, Γ., Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2004). *Οικονομική, Κοινωνική, Πολιτισμική κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα.* ΥΠ.Ε.Π.Θ. και Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – τομέας Παιδαγωγικής.

Πρόγραμμα Εκπαίδευσης παιδιών Ρομά. (2010). *Δράσεις.* Ανακτήθηκε 25 Ιανουαρίου 2014, από http://roma.eled.auth.gr.

Η κουλτούρα για τα Αρχαία Ελληνικά και η συμμετοχή σε ψηφιακές κοινότητες

Αναστάσιος Μάτος
Φιλόλογος στη Β'θμια Εκπαίδευση,
Ελευθερίας 20 – Τύρναβος, tasmat@gmail.com

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο επιχειρείται να αναλυθεί η πορεία μιας φιλολόγου, κατά την συμμετοχή της σε μια διαδικτυακή κοινότητα, η οποία συγκροτήθηκε στο πλαίσιο ενός προγράμματος του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Η λειτουργία της συγκεκριμένης κοινότητας (http://dialogos.greek-language.gr/) στόχευε αφενός στην σύνταξη και εφαρμογή συγκεκριμένου συνολικού αριθμού διδακτικών σεναρίων, κατανεμημένου στα μέλη και αφετέρου στην επαγγελματική τους εξέλιξη μέσα από την συμμετοχή σε μια κοινότητα διερεύνησης και αναστοχασμού διδακτικών πρακτικών. Στην παρούσα μελέτη αποτυπώνονται οι τρόποι ανα-κατασκευής των παιδαγωγικών ταυτοτήτων της εκπαιδευτικού, καθώς αυτή διασταυρώνεται με ποικίλους παιδαγωγικούς και διδακτικούς λόγους και ιδεολογίες που βρίσκονται σε ανταγωνισμό ή «συνενοχή» μεταξύ τους (discourses in conflict / discourses in complicity) (Gee, 2010, σ. 112) και που βρισκόταν σε κυκλοφορία και διαπραγμάτευση μέσα στην κοινότητα. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου αξιοποιήθηκαν πρωτογενή και δευτερογενή ερευνητικά δεδομένα (ημερολόγια καταγραφής διδακτικών πρακτικών, μελέτες αξιολόγησης σεναρίων, αναρτήσεις μηνυμάτων στη διαδικτυακή κοινότητα κ.λπ.)

Λέξεις κλειδιά: ταυτότητες, διαδικτυακές κοινότητες, Αρχαία Ελληνικά, διδακτική κουλτούρα, αλλαγή εκπαιδευτικού

Μερικές διευκρινίσεις

Λέγοντας κουλτούρα / επιστημολογία για το διδακτικό αντικείμενο εννοούμε το σύνολο των πρακτικών και των προσδοκιών οι οποίες έχουν αναπτυχθεί γύρω από ένα συγκεκριμένο σχολικό μάθημα ή ένα σύνολο ομοειδών μαθημάτων και κατ' επέκταση επηρεάζουν (δημιουργούν λόγους) την ομάδα των εκπαιδευτικών (ειδικότητα) που διδάσκουν το συγκεκριμένο μάθημα.

Κατά συνέπεια κάθε σχολικό μάθημα και κάθε ειδικότητα εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι δυνατό να θεωρηθεί πως απαρτίζεται από κάποιες διακριτές περιοχές και κοινωνικές κατασκευές. Αρκετές μελέτες έχουν επιβεβαιώσει τον κεντρικό ρόλο που παίζει – κατ' αρχάς – η φάση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της 'κουλτούρας της ειδικότητας' (Yaakobi & Sharan, 1985). Δεδομένο επίσης θεωρείται πως διαχέονται στην υπό διαμόρφωση επαγγελματική τους ταυτότητα και επηρεάζουν τη συμπεριφορά του μελλοντικού εκπαιδευτικού στο πανεπιστήμιο και, αργότερα, στο σχολείο, αλλά και συντελούν στη διαμόρφωση στάσης απέναντι στην εκπαίδευση ή ακόμη και στην επιλογή φίλων (Ball & McDiarmid, 1990), (Lacey, 2012). Συχνά επίσης ως 'κουλτούρα της ειδικότητας' μπορούν να χαρακτηριστούν οι κατανεμημένες πεποιθήσεις και οι κανονιστικές απόψεις που μοιράζονται οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το ίδιο σχολικό μάθημα (Ball & Lacey, 1984).

Το περιεχόμενο λοιπόν των σπουδών των εκπαιδευτικών αλλά και η ακαδημαϊκή τους κατάρτιση τους κοινωνικοποιεί προς ένα σχετικά προβλέψιμο σύνολο ιδεών και στάσεων

απέναντι στην ακαδημαϊκή γνώση και στη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν το μάθημα που διδάσκουν αλλά και την ομάδα των συναδέλφων τους που διδάσκουν το ίδιο μάθημα ως διακριτές κουλτούρες, οι οποίες έχουν μακροχρόνιο παρελθόν εφόσον προκύπτουν από σταδιακή οικοδόμηση κοινών επιστημολογικών και παιδαγωγικών απόψεων και ιδεών και ενισχύονται από τις ρουτίνες πολυετών σχολικών πρακτικών (Grossman & Stodolsky, 1999).

Παρόλη όμως τη διάρκεια και τη σταθερότητά τους, δεν πρέπει να θεωρήσουμε αυτές τις κοινωνικές κατασκευές ως μονολιθικές ή αναλλοίωτες. Αντίθετα πρόκειται για 'στίβους' διαρκούς αγώνα και συνεχών διαδικασιών ορισμού και επανα-προσδιορισμού ακόμη κι αν αναπαράγονται συνεχώς. Οι εκπαιδευτικοί ως άτομα βρίσκουν βεβαίως επαρκή χώρο μέσα σ' αυτές τις κουλτούρες για να εκφράσουν τις προσωπικές τους εκπαιδευτικές φιλοσοφίες και το παιδαγωγικό τους στυλ.

Εάν κανείς επικεντρώσει στις επιστημολογίες για την διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών, θα διαπιστώσει ότι οι βασικότερες προσεγγίσεις αφορούν (α) στην γλωσσοκεντρική - γραμματικοσυντακτική, (β) δομο-λειτουργική, (γ) επικοινωνιακή-κειμενογλωσσολογική, (δ) φιλολογική-ιστορική ή ιδεολογική, (ε) βιωματική, (στ) αρχαιογνωστική, (ζ) ουμανιστική κ.λπ. (Γιάννου, 2011). Σε κάθε περίπτωση δύο είναι οι κυρίαρχοι ιδεολογικοί πυλώνες στους οποίους κατά βάση στηρίζονται οι διδακτικές πρακτικές των διδασκόντων τα Αρχαία Ελληνικά στα ελληνικά συμφραζόμενα: από την μια η γλωσσοκεντρική – γραμματικοσυντακτική οπτική και από την άλλη η αντιμετώπιση της γλώσσας, της λογοτεχνίας, του πολιτισμού και της κοινωνίας της αρχαίας Ελλάδας στο πλαίσιο μιας ολιστικής και διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης (Πόλκας & Τουλούμης, 2012) που θα ανταποκρίνεται στους σύγχρονους προβληματισμούς των μαθητών (Πόλκας & Τουλούμης, 2012).

Το βασικό ερώτημα που τίθεται εν προκειμένω είναι αν η κουλτούρα για το διδακτικό αντικείμενο των Αρχαίων Ελληνικών που ενστερνίζεται η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός επηρεάζει τον τρόπο συμμετοχής της στην διαδικτυακή κοινότητα και την κατασκευή των παιδαγωγικών της ταυτοτήτων. Για να δοθούν κάποιες απαντήσεις αξιοποιήθηκαν κυρίως ποιοτικές μέθοδοι που στηρίζονται στη μείξη παραδόσεων οι οποίες αντλούν από μια ευρύτερη κοινωνικο-πολιτισμική οπτική και επικεντρώνουν στην παράμετρο των πλαισίων στα οποία ζει και εργάζεται ο εκπαιδευτικός. Έτσι αξιοποιήθηκαν αναλυτικά εργαλεία όπως των ταυτοτήτων ή του habitus του P. Bourdieu (Belland, 2009). Σύμφωνα με τον Gee (2010) η ταυτότητα προσδιορίζεται ως «το να αναγνωρίζεσαι από τους άλλους ως ένα 'συγκεκριμένο είδος ανθρώπου', μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο». Ο Gee ισχυρίζεται ότι οι διαφορές των ταυτοτήτων βασίζονται στις κοινωνικές και πολιτισμικές οπτικές τις οποίες υιοθετούν και ενστερνίζονται τα άτομα μέσα από την μακροχρόνια και σε βάθος συμμετοχή τους στις διάφορες κοινότητες στις οποίες ανήκουν. Παράλληλα η έννοια του habitus συνεισφέρει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές αποτελούν το σημείο συνάντησης της αντικειμενικής κοινωνικής πραγματικότητας και της ατομικής δράσης με όλα τα δημιουργικά στοιχεία που περιλαμβάνει η τελευταία. Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης το habitus της φιλολόγου αντανακλά τα συγκεκριμένα αξιακά και πολιτισμικά συστήματα και τις ιστορικο – κοινωνικές πραγματικότητες, στις οποίες εγγράφεται η δράση και οι ταυτότητές της, το οποίο είναι ιδιαίτερα ανθεκτικό στην αλλαγή.

Οι εν ενεργεία ταυτότητες της εκπαιδευτικού

Το πεδίο της παρούσας μελέτης περίπτωσης, επικεντρώνεται γύρω από ένα πρόγραμμα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, το οποίο είχε ως στόχο την σύνταξη και εφαρμογή συγκεκριμένου συνολικού αριθμού διδακτικών σεναρίων, κατανεμημένου στα μέλη μιας διαδικτυακής κοινότητας, το οποίο διήρκεσε από τον Μάρτιο του 2012 μέχρι σήμερα (Αύγουστος 2015). Για τη διερεύνηση των ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε αυτό, επέλεξα τη μέθοδο της μελέτης περίπτωσης (case study), επειδή δίνει

τη δυνατότητα της εστίασης σε ένα πρόγραμμα, ένα πρόσωπο, ένα ίδρυμα, μια διαδικασία ή και μια κοινωνική ομάδα (Yin, 2002), ενώ παράλληλα, επιτρέπει τη χρήση ποικίλων τεχνικών για την πραγματοποίηση της μελέτης στο φυσικό χώρο του προσώπου ή της ομάδας που μελετάται. Κατά συνέπεια η καταγραφή της ανάλυσης των δεδομένων ακολουθεί την τυπολογία των πολλαπλών μελετών περίπτωσης (multiple-case design) (Yin, 2002, σσ. 39-55), εφόσον αναφέρομαι σε ταυτότητες ενός εκάστου των συμμετεχόντων, όπως επίσης και στον τρόπο με τον οποίο οι ρηματικές πρακτικές που ενυπάρχουν στο πεδίο της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, συγκροτούν τις ταυτότητες των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα συγκροτούνται από την εμπρόθετη δράση τους.

Η εν λόγω εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της συμμετοχής της στο πρόγραμμα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (από τον Μάρτιο του 2012 μέχρι σήμερα – Αύγουστος 2015) υπηρετούσε σε Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο μεγάλου αστικού κέντρου, έχοντας ήδη συμπληρώσει περίπου 20 χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας. Επίσης, είχε ήδη ολοκληρώσει τις μεταπτυχιακές της σπουδές στη Κλασική Φιλολογία και βρισκόταν σε φάση εκπόνησης της διδακτορικής της διατριβής στον ίδιο τομέα. Πρόκειται για εκπαιδευτικό, με άλλα λόγια, ιδιαίτερα προσοντούχο από τυπική τουλάχιστον άποψη, ενώ το εκτενές ενδιαφέρον της για την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση αποτυπώνεται και στο ότι έχει ολοκληρώσει επιτυχώς την επιμόρφωση α' και β' επιπέδου.

Αναφορικά με την κουλτούρα για το διδακτικό αντικείμενο η εκπαιδευτικός στην συνέντευξή της δηλώνει ότι έχει επιλέξει να συμμετάσχει στο συγκεκριμένο πρόγραμμα λόγω της «αγάπης που έχει για το συγκεκριμένο αντικείμενο, καθώς είναι αυτό που σπούδασε κι αυτό που 'δουλεύει' χρόνια». Πέραν τούτου υποστηρίζει ότι τα Αρχαία Ελληνικά είναι ένας «πολιτιστικός θησαυρός», ο οποίος βρίσκεται εν κινδύνω καθώς «απορρίπτεται» ως τέτοιος και «αμφισβητείται από μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών, ενώ αντιθέτως, θα έπρεπε να αξιοποιείται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο»:

Κ: [...] θεωρώ ότι ε:: είναι (.) ένας πολιτιστικός θησαυρός τον οποίο έχουμε απορρίψει ασυζητητί και: αν μη τι άλλο αυτό είναι:: τουλάχιστον ανόητο, ασύνετο, από την πλευρά μας. Θέλω αυτό, δηλαδή, να περάσει στη/στις νέες γενιές όσο είναι στα (.) χέρια των εκπαιδευτικών να περάσει. Κι επίσης, αυτό που με στενοχωρεί περισσότερο ε:: είναι όχι στα νέα παιδιά που: εντάξει είναι δεδομένο ότι:: ε (.) στέκονται με αμφισβήτηση απέναντι ε: στα αρχαία ως μάθημα. Αυτό που με ενοχλεί περισσότερο είναι ότι η αμφισβήτηση πηγάζει από τους ίδιους τους συναδέλφους και μάλιστα, τους ειδικούς συναδέλφους, δηλαδή τους ίδιους τους φιλολόγους.

Ε2: Χμ.

Κ: Αυτό με ενοχλεί.

Ε2: [Μάλιστα.]

Κ: [Δε βλέπω] έτσι τα πράγματα. Ούτε τα βλέπω κολλημένα στο παρελθόν και στην αρχαιολατρία. Όχι. Αλλά, εν πάση περιπτώσει δεν μπορούμε να αποκλείσουμε ε:: έναν θησαυρό τον οποίο στα/στις θάλασσες του οποίου αλιεύει όλη η ανθρωπότητα, εν πάση περιπτώσει. Ε, κάπως πρέπει κι εμείς να τον αξιοποιήσουμε.

Είναι σαφές ότι η κουλτούρα για το διδακτικό αντικείμενο από την οποία εμφορείται η εκπαιδευτικός, κατασκευάζει μια «ιεροποιημένη» εικόνα για τα Αρχαία Ελληνικά, η οποία κινδυνεύει πρώτιστα από εκείνους που είναι καθ' ύλην αρμόδιοι να την προστατεύσουν και να την διατηρούν αναλλοίωτη στον χρόνο: τους νεότερους φιλολόγους. Είναι γενικά παραδεκτό ότι η κουλτούρα αυτή είναι κυρίαρχη στα ελληνικά συμφραζόμενα καθώς την ασπάζεται ένα μεγάλο μέρος φιλολόγων, επιστημονικών ενώσεων κ.λπ., που έχουν αναλάβει το ρόλο να δημιουργούν αναχώματα και γραμμές άμυνας σε κάθε πιθανό ή απίθανο «εχθρό» που επιβουλεύεται την διδασκαλία του μαθήματος, όπως αυτή γινόταν σε προηγούμενες δεκαετίες.

Ομοειδής με τον λόγο περί κινδύνων που απειλούν το status των Αρχαίων Ελληνικών και συνακόλουθα να αλλοιώσουν / υποβαθμίσουν την διδασκαλία τους είναι και η ιδεολογία της εκπαιδευτικού σχετικά με την (αρχαία ελληνική) γλώσσα και την σχέση της (ελληνικής)

γλώσσας με τα ψηφιακά μέσα. Καταφεύγοντας και πάλι στα σχετικά αφηγήματα από την συνέντευξή της βλέπουμε ότι καταφέρεται με ιδιαίτερη οξύτητα στο φαινόμενο των Greeklish και μάλιστα ισχυρίζεται ότι κατά ένα μέρος ασχολείται με την ενσωμάτωση των ψηφιακών μέσων στην διδασκαλία για να καταφέρει αποτελεσματικότερα πλήγματα εναντίον της τάσης των παιδιών να τα χρησιμοποιούν στα γραπτά ψηφιακά τους κείμενα.

Κ: … το να μπούνε ουσιαστικά οι τεχνολογίες στο σχολείο, θεωρώ ότι είναι ο μόνος τρόπος για να αντιταχθούμε στη λαίλαπα των greeklish. Αν τα παιδιά δε μάθουν να πληκτρολογούν ελληνικά/και θα μάθουν να πληκτρολογούν ελληνικά χρησιμοποιώντας τον υπολογιστή για σχολική χρήση/δυστυχώς, εκεί έχουμε φτάσει πλέον (.)/ε:: σας αναφέρω έτσι για την ιστορία του πράγματος ότι στην αρχή της χρονιάς ε: ρώτησα τους μαθητές μου ε:: τι πληκτρολόγιο/σε τι πληκτρολόγιο γράφουν τα μηνύματά τους στο facebook; =

Ε1: = Το συγκεκριμένο τμήμα ή γενικότερα;=

Κ: =Το συγκεκριμένο τμήμα. Ε:: ούτε ένα παιδί δε μου απάντησε ότι γράφει σε::/με:: ελληνικούς χαρακτήρες. Όλα:, φυσικά, στα greeklish.

Η ενασχόληση της εκπαιδευτικού με τα ψηφιακά μέσα και η ενσωμάτωσή τους στις προσωπικές αλλά και τις επαγγελματικές πρακτικές, εγκαθιδρύεται ως στοιχείο της ταυτότητάς της στην βάση της ανησυχία της για τα greeklish. Σύμφωνα με την ίδια το φαινόμενο αυτό αποτελεί επικίνδυνη εξέλιξη για τον γλωσσικό κώδικα, ο οποίος έχει αρχίσει να αλλοιώνεται και στις επαγγελματικές αλλά και τις εργασιακές επικοινωνιακές περιστάσεις. Είναι πολύ ενδιαφέρον ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός που πραγματώνει ταυτότητα κλασικής φιλολόγου με έντονες ανησυχίες και φόβους για την πορεία του μαθήματος και της γλώσσας, η οποία απειλείται από την «νέα επικοινωνιακή τάξη πραγμάτων» (new communicative order), νομιμοποιεί και δικαιολογεί αυτή της την ενασχόληση με τα ψηφιακά εργαλεία, μέσα από την ανάγκη να τα χρησιμοποιήσει με τρόπο που να εξουδετερώσει τις απειλές που τα ίδια προκαλούν στα «ιερά» στοιχεία του πυρήνα των Αρχαίων Ελληνικών και της ελληνικής γραπτής γλώσσας.

Τέλος αναφορικά με την προσωπική της κατασκευή για την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην διδασκαλία θα λέγαμε ότι είναι ιδιαίτερα επεξεργασμένη, καθώς αντλεί κυρίως από την συμμετοχή (και την πιστοποίησή) της σε προγράμματα επιμόρφωσης Β' επιπέδου στις Τ.Π.Ε. Κατά συνέπεια έχει κατακτήσει το σχετικό γλωσσικό ιδίωμα και έχει αποκτήσει μια σχετικώς πλήρη θεωρητική κατάρτιση αναφορικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το γεγονός αυτό αποτυπώνεται και στις αναφορές που κάνει σχετικά με τις αιτίες για τις οποίες αποφάσισε να συμμετέχει στο πρόγραμμα του ΚΕΓ:

Κ: … θεωρώ ότι:: ε είναι ένας τρόπος να: προσανατολίσεις/να επαναπροσανατολίσεις τους μαθητές ε σε δεδομένα που τα θεωρούνε παρωχημένα, χρησιμοποιώντας ένα σύγχρονο μέσο.[…] Τώρα, από 'κει και πέρα είναι πώς, πώς προχωράμε πέρα απ' αυτό, δηλαδή πέρα από το αυτονόητο ότι α! (1) τους κινητοποιείς με την εικόνα ή τους κινητοποιείς με::: τον ήχο, να περάσει και στην ουσία των πραγμάτων. Ε, εκεί πέρα λίγο είναι που το/που το παλεύουμε. Αυτό είναι//

Ε2: //Ναι.

Κ: που με ενδιαφέρει να::: να δω.

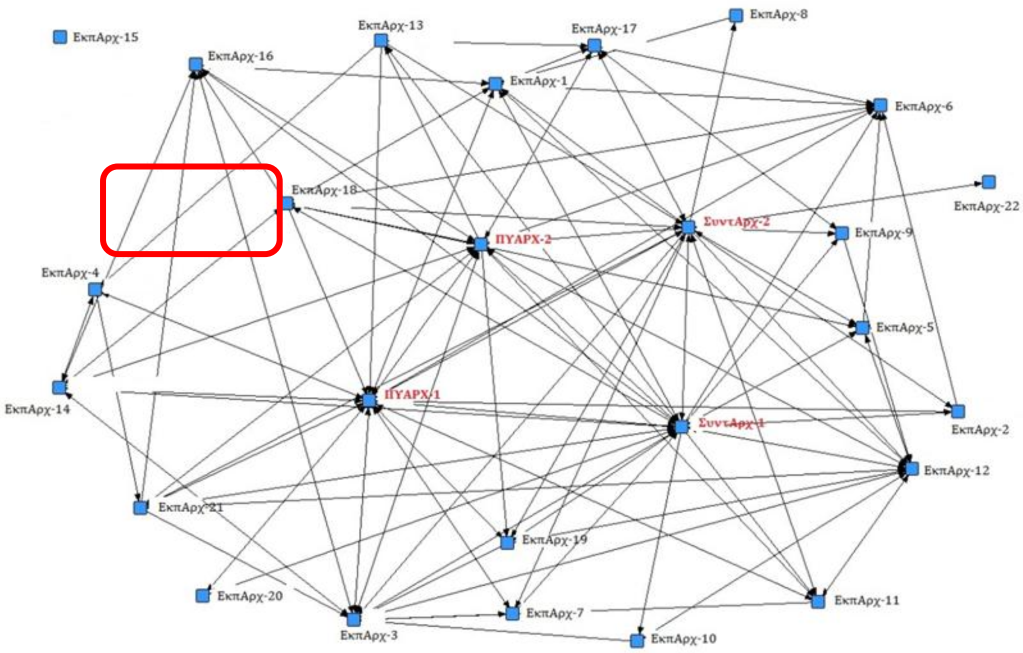
Επαναδιαπραγμάτευση ταυτοτήτων

Η κοινότητα των Αρχαίων Ελληνικών στην οποία ανήκε η εν λόγω εκπαιδευτικός αποτελούνταν από 26 μέλη, τέσσερα από τα οποία είχαν συντονιστικό ρόλο ενώ τα είκοσι δύο ήταν εκπαιδευτικοί. Δέκα από το σύνολο των μελών συγκρότησαν τον πυρήνα του κοινωνικού δικτύου (οι τέσσερις συντονιστές και έξι από τους εκπαιδευτικούς) μέσα τον οποίο ανήκε και η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός. Πρόκειται λοιπόν για ένα μέλος αρκετά δεσμευμένο και σχετικώς δικτυωμένο, η παρουσία και η δραστηριότητα του οποίου ήταν αρκετά σημαντική στην κοινότητα. Εκτός από το ότι ανήκε στον πυρήνα της κοινότητας η θέση που κατέλαβε στο κοινωνικό δίκτυο του Διαλόγου φαίνεται και από το γεγονός ότι

κατέχει την 16η θέση (στο σύνολο των 26 μελών της κοινότητας) ως προς την συχνότητα εισόδου της στο περιβάλλον και την 13η θέση ως προς την συχνότητα εισόδου με δημοσίευση.

Σχήμα 1. απεικόνιση της θέσης της εκπαιδευτικού στο κοινωνικό δίκτυο της κοινότητας των Αρχαίων Ελληνικών

Παράλληλα ο δείκτης διασύνδεσής της με τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας των Αρχαίων Ελληνικών είναι της τάξης του 0.269 (έβδομη θέση στο σύνολο των είκοσι έξι μελών συνολικά) που σημαίνει ότι διασυνδέθηκε, συζήτησε και σχετίστηκε με την πλειοψηφία των μελών της κοινότητας. Εάν κανείς αναλύσει περαιτέρω το είδος της διασύνδεσής της θα διαπιστώσει ότι ο δείκτης των δεσμών που υλοποίησε προς άλλα μέλη της κοινότητας (Out



Degree) είναι της τάξης του 7.0 και την κατατάσσει 7η στο σύνολο των είκοσι έξι, ενώ ο δείκτης των δεσμών που δέχθηκε από άλλα μέλη της κοινότητας (In Degree) είναι 6.0 και την κατατάσσει 10η (στους 26 συνολικά).

Σε όλη την διάρκεια της συμμετοχής της η εκπαιδευτικός προχώρησε σε 149 δημοσιεύσεις μηνυμάτων στα διάφορα forum συζητήσεων του Διαλόγου. Τα μηνύματα αυτά ως προς το περιεχόμενό τους κατανέμονται όπως φαίνεται στον επόμενο Πίνακα.

Πίνακας 1. Κατανομή περιεχομένου μηνυμάτων της εκπαιδευτικού στα forum συζητήσεων του Διαλόγου

Είδος αναρτήσεων ως προς το περιεχόμενό τους	Αριθμός αναρτήσεων
Ζητήματα 'λογιστικού' τύπου	27
Κοινωνικές σχέσεις	11
Γενική υποστήριξη	7
Περί εφαρμογής σεναρίου από την ίδια	48
Περί σύνταξης προσωπικού σεναρίου	41
Περί σύνταξης σεναρίου συναδέλφου	13
Περί εφαρμογής σεναρίου συναδέλφου	2

Εκείνο το στοιχείο όμως που μπορεί να θεωρηθεί ως δείγμα «αλλαγής» και ανα-κατασκευής των διδακτικών ταυτοτήτων της εκπαιδευτικού καταδεικνύεται στο παρακάτω απόσπασμα, αν παραβληθεί το περιεχόμενό του με εκείνο των αφηγημάτων της εκπαιδευτικού σχετικά με τα Αρχαία Ελληνικά πριν από την συμμετοχή της στο πρόγραμμα. Συγκεκριμένα παρόλο που ο θεωρητικός της εξοπλισμός σχετικά με την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. φαινόταν σχετικώς πλήρης, ο αντίστοιχος ιδεολογικός ήταν συγκεχυμένος, είτε ψευτο-προοδευτικός, αφού επικαλυπτόταν από την αντίληψη «πίσω στα βασικά» και από την έκφραση ανησυχιών για αλλοίωση στοιχείων του «ιερού πυρήνα» του μαθήματος. Στην παρακάτω δημοσίευσή της όμως, η οποία τοποθετείται χρονολογικά αρκετό διάστημα μετά την έναρξη του έργου (ενάμιση χρόνο), αποκρυσταλλώνεται μια ρήξη στις ταυτοτικές κατασκευές του παρελθόντος. Εδώ η εκπαιδευτικός εκφράζει την χαρά της όχι μόνο για το γεγονός ότι οι μαθητές «πορώθηκαν» με τις Τ.Π.Ε. (υπενθυμίζουμε ότι πράγματι ένα από τα αρχικά της κίνητρα για την συμμετοχή στο πρόγραμμα ήταν μέσω των Τ.Π.Ε. να επιτύχει την προσέλκυση των παιδιών στις μαθησιακές δραστηριότητες της τάξης), αλλά κυρίως γιατί τα παιδιά έγιναν «δημιουργοί», ανακάλυψαν προσωπικό νόημα στις εργασίες που τους αναθέτει και πέτυχαν μια πιο ουσιαστική κοινωνική «ενορχήστρωση» σε σύγκριση με το παρελθόν. Κατά πάσα πιθανότητα πρόκειται για μια «κρίσιμη στιγμή» στην διασταύρωση της εκπαιδευτικού με τους λόγους του προγράμματος, εφόσον διακρίνεται μια πρώτη ταυτοτική ρηγμάτωση και υιοθέτηση εκδοχών για την διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών που ήταν σαφώς έξω από την λογική που μέχρι τότε ενστερνιζόταν η εκπαιδευτικός.

Τρίτη, 3 Δεκέμβριος 2013, 12:14 π.μ.

Χρειαστήκανε τελικά άλλες 2 ώρες για να παρουσιάσουν οι αναμορφωμένες ομάδες τις εργασίες τους, μια την Παρασκευή και μια ακόμη σήμερα. Αυτό που με εντυπωσίασε είναι ότι οι μαθητές μου πραγματικά "πορώθηκαν", αφιέρωσαν "άπειρο" χρόνο εκτός σχολείου εν μέσω διαγωνισμάτων για να "δημιουργήσουν". Επέμειναν να εξασκηθούν στο movie maker. "Μα είμαστε τελικά καλλιτέχνες!" Μου δήλωσαν επίσης πως θεωρούν εξαιρετική εμπειρία το γεγονός ότι αναγκάστηκαν, με το σπάσιμο των αρχικών ομάδων, να συνεργαστούν με άτομα που δεν θα επέλεγαν ποτέ να κάνουν μαζί εργασία, κι έτσι γνωρίστηκαν καλύτερα μεταξύ τους και δέθηκαν σαν τάξη.

Αντί επιλόγου

Η κουλτούρα για τα Αρχαία Ελληνικά στην οποία είναι 'εμβαπτισμένη' η εκπαιδευτικός πριν από την συμμετοχή της στο πρόγραμμα, αποτελούν το φόντο με το οποίο «διασταυρώνονται» οι λόγοι που είναι κυρίαρχοι στην κοινότητα του Διαλόγου και διαμορφώνουν τα αφηγήματά της προκαλώντας ανα-κατασκευή και ρήγματα στις παιδαγωγικές της ταυτότητες. Σχετικά με τον τρόπο που βλέπει τις γνώσεις για τον αρχαίο κόσμο και τις γνώσεις για την γλώσσα και την γραμματεία, οι εν ενεργεία ταυτότητες της εκπαιδευτικού συνεχίζουν να υπαγορεύουν τους διδακτικούς της σχεδιασμούς, αφήνοντας βέβαια περιθώριο για ανάδυση τάσεων που δείχνουν ότι έχει εμπλουτίσει το βλέμμα της, κυρίως ως προς το ότι σχεδιάζοντας μια διδακτική δραστηριότητα λαμβάνει υπόψη περισσότερο τον παράγοντα «μαθητής» και τον τρόπο που μαθαίνει και λιγότερο την «διδακτική ύλη» ή το «περιεχόμενο του μαθήματος». Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι η εκπαιδευτικός ήδη πριν από την συμμετοχή της στο πρόγραμμα έκανε σημαντικές απόπειρες διδασκαλιών που ξέφευγαν από τα καθιερωμένα στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών, εστιάζοντας σημαντικά στην συσχέτιση του αρχαίου με τον νέο κόσμο και στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε φλέγοντα κοινωνικά ζητήματα αναδεικνύοντας την σχέση τους με αντίστοιχα της αρχαιότητας. Παράλληλα πρέπει να θυμηθούμε ότι η πλέον σταθερή διάσταση των διδακτικών της ταυτοτήτων πριν την συμμετοχή της στο πρόγραμμα, είναι εκείνη της «κλασικής φιλολόγου», γεγονός που την κάνει εξαιρετικά ανθεκτική σε ενδεχόμενες αλλαγές και μετατοπίσεις.

Στο πλαίσιο των παραπάνω γίνεται κατανοητός ο περισσότερο επαγωγικός και διερευνητικός χαρακτήρας που διαπερνά όλες σχεδόν τις διδακτικές δραστηριότητες στα σενάρια της εκπαιδευτικού αλλά και η –έστω ρητορική- εστίαση σε κριτικές διαστάσεις γραμματισμών. Ως προς την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων, μολονότι διαπιστώθηκε μια προσκόλληση σε παραδοσιακού τύπου δραστηριότητες, παρατηρήθηκε διεύρυνση, τόσο αναφορικά με το ότι αξιοποιεί πολυπληθέστερα και ποιοτικότερα ψηφιακά εργαλεία και περιβάλλοντα, όσο και ως προς το ότι οι διδακτικές της προτάσεις προσεγγίζουν σε περισσότερο δημιουργικές λογικές (π.χ. από κοινού κατασκευή πολυτροπικών κειμένων, συνεργατικός σχολιασμός τους, αξιοποίηση εργαλείων δευτέρου ιστού και δημοσίευση).

Διαπιστώσεις όπως οι παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα πως η ταυτότητα της εκπαιδευτικού, η οποία συμμετείχε ως μέλος στην κοινότητα του Διαλόγου, δεν ακολούθησε μια μονοσήμαντη πορεία προς μια ενιαία και σταθερή κατασκευή· τουναντίον σχετίζεται με στοιχεία που αντλούν από εναλλακτικούς λόγους, στους οποίους είναι εμβαπτισμένη, με συνέπεια να γίνεται καλύτερα κατανοητή ως αμάλγαμα επιμέρους ταυτοποιήσεων με συνυπάρχουσες ιδεολογίες και αποτελεί διαρκώς ένα «έργο υπό κατασκευή». Παράλληλα δεν μπορεί να αγνοηθεί το σύνθετο ελληνικό πολιτικό, κοινωνικό και – φυσικά – εκπαιδευτικό πλαίσιο, και η επίδραση που ασκεί στις ταυτοτικές κατασκευές των εκπαιδευτικών. Έτσι η περίοδος κατά την οποία εξελισσόταν το συγκεκριμένο έργο του Κ.Ε.Γ. ταυτίστηκε χρονικά με την περίοδο έντονης οικονομικής και πολιτικής κρίσης, γεγονός που δεν ήταν χωρίς σημασία: οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί βίωσαν την τριετία αυτή ως περίοδο μεγάλου άγχους, ανησυχίας, αβεβαιότητας και ματαίωσης, καθώς συχνότατα ενημερώνονταν για μεταβολές στο εκπαιδευτικό σύστημα (οι οποίες μάλιστα ακύρωναν την δουλειά τους στο πρόγραμμα), για προβλέψεις σχετικά με αξιολόγηση η οποία θα ήταν συνδεδεμένη με απολύσεις, γεγονός που με την σειρά του είχε ως αποτέλεσμα ένα πρωτοφανές «κυνήγι» πιστοποιητικών για υπηρεσιακά προσόντα που θα εξασφάλιζαν την παραμονή στην εργασιακή θέση κ.λπ. Κατανοεί, λοιπόν, κανείς τους κλυδωνισμούς και τις επιρροές που μπορεί να δεχτεί η διαδικασία υιοθέτησης διδακτικών ταυτοτήτων και λόγων, καθώς σε οποιοδήποτε συγκειμενικό τοπίο, δεν μπορούν παρά να επιδρούν ενδεχομενικοί και απρόβλεπτοι παράγοντες.

Αναφορές

Ball, D., & McDiarmid, G. (1990). The subject matter preparation of teachers. Στο W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education.* New York: Macmillan.

Ball, S., & Lacey, C. (1984). Subject disciplines as the opportunity for group action: A measured critique of subject subcultures. In. Στο A. Hargreaves, & P. Woods (Eds.), *Classrooms & staffrooms.* Milton Keynes, England: Open University Press.

Belland, R. (2009). Using the theory of habitus to move beyond the study of barriers to technology integration. *Computers & Education*, *52*, σσ. 353 - 364.

Gee, J. (2010). *An introduction to discourse analysis: Theory and method 3rd ed.* New York: Taylor & Francis e-Library.

Grossman, P., & Stodolsky, S. (1999). Content as context: the role of school subjects in secondary school teaching. Στο R. McCormick, & C. Paechter (Eds), *Learning and knowledge.* London: Paul Chapman.

Lacey, C. (2012). *The Socialization of Teachers (RLE Edu N).* Routledge.

Ottesen, E. (2006). Learning to teach with technology: authoring practised identities. *Technology, Pedagogy and Education*, *15*(3), σσ. 275–290.

Wenger, E., White, N., & Smith, J. (2009). *Digital habitats: Stewarding technology for communities.* CPsquare.

Yaakobi, D., & Sharan, S. (1985). Teacher beliefs and practices: The discipline carries the message. *Journal of Education for Teaching*, *11*, σσ. 187-200.

Yin, R. (2002). *Case Study Research: Design and Methods: Applied Social Research Methods, Volume 5.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Γιάννου, Τ. (2011). Οι ΤΠΕ στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. Στο *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Επιμορφωτικό Υλικό για την εκπαίδευση των*

επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης, τεύχ. 3. Κλάδος ΠΕ02, Α΄ Εκδοση (σσ. 104-128). Πάτρα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών.

Πόλκας, Λ., & Τουλούμης, Κ. (2012). Ανάκτηση Μάιος 20, 2015, από Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/3.1.3ancient_greek_polkas-touloumis_0.pdf

Θεωρία της Μεταχηματίζουσας Μάθησης: «Μετασχηματίζοντας» Μαθητές του Γυμνασίου Μέσω της Τέχνης. Η Προσέγγιση του Προβλήματος της Παιδικής Εκμετάλλευσης

Αλεξανδροπούλου Αργυρούλα
Δρ. Ιστορίας – Φιλόλογος, Δ/ντρια Γυμνασίου Ρίου
alexroula66@gmail.com

Περίληψη
Η εφαρμογή της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσω της τέχνης σε εφήβους μαθητές, αποσκοπεί να πυροδοτήσει τον κριτικό στοχασμό και να οδηγήσει στην άρση στερεοτυπικών αντιλήψεων και στη μεταστροφή λανθασμένων ιδεών, ενθαρρύνοντας την αυτενέργεια τους και ενισχύοντας την αλληλεπίδραση διδασκόντων και διδασκομένων. Η παρούσα εργασία στοχεύοντας στην αξιοποίηση της προαναφερθείσας θεωρίας, παρουσιάζει το πλαίσιο εφαρμογής της σε σχολική τάξη δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με κεντρικό θέμα την προσέγγιση του προβλήματος της παιδικής εκμετάλλευσης μέσα από ένα έργο τέχνης. Με δεδομένα ότι το πρόβλημα της παιδικής εκμετάλλευσης είναι διογκούμενο σε παγκόσμια κλίμακα και ότι οι μαθητές προσλαμβάνουν αντικρουόμενες πληροφορίες για τα τεκταινόμενα στις αναπτυσσόμενες και αναπτυγμένες χώρες, η συγκεκριμένη εφαρμογή φιλοδοξεί να λειτουργήσει ως καινοτόμος διδακτική πρακτική που οδηγεί τους εκπαιδευόμενους στον προβληματισμό, στη συνειδητοποίηση, στη γνώση και τέλος στην ευαισθητοποίηση. Επιπλέον η επιχειρούμενη απομάκρυνση από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, φιλοδοξεί να αποφέρει μακροπρόθεσμα μαθησιακά αποτελέσματα μετατρέποντας τη μάθηση σε αισθητική απόλαυση.

Λέξεις κλειδιά: Παιδική εκμετάλλευση, μετασχηματίζουσα μάθηση, εκπαιδευτική καινοτομία, τέχνη, βιωματική μάθηση

Εισαγωγικά στοιχεία

Τα τελευταία χρόνια, έχει υποστηριχθεί ότι η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί μέσω βιωματικών εμπειριών (Kolb, 1984). Με τον τρόπο αυτό λειτουργεί και η μετασχηματίζουσα μάθηση που ορίστηκε από τον Jack Mezirow και προσδιορίστηκε ως η «διεργασία μέσω της οποίας μετασχηματίζουμε προβληματικά πλαίσια αναφοράς, (δομές σκέψεων, νοητικές συνήθειες, νοηματικές προοπτικές, δομές παραδοχών και προσδοκιών), έτσι ώστε να τις κάνουμε πιο περιεκτικές, ευδιάκριτες, ανοικτές, στοχαστικές και συναισθηματικά δεκτικές στην αλλαγή» (Mezirow, 2009).

Η εφαρμογή της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσω της τέχνης (αισθητικής εμπειρίας) αναπτύχτηκε από τον Α. Κόκκο σε μέθοδο που διαιρείται σε έξι στάδια (Κόκκος 2005, 2011). Στοχεύει στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευόμενων (Perkins, 1994) μέσω της ένταξης των έργων τέχνης στη διδακτική πρακτική και κατά συνέπεια στην άρση στερεοτυπικών αντιλήψεων και στον απεγκλωβισμό τους από αυτές. Με δεδομένο ότι η ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων οδηγεί συχνά στην εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών, η επιτυχής εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθοδολογίας δύναται μακροπρόθεσμα να οδηγήσει στην ολόπλευρη εξέλιξη των εμπλεκομένων, καλλιεργώντας παράλληλα τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες τους (Stephen, 1998). Τέλος η ενασχόληση εφήβων με κάθε μορφής έργων τέχνης επιδιώκει να αναπτύξει τόσο την αισθητική τους εμπειρία όσο και τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, γιατί «το συναίσθημα αποτελεί το μέσο για να διακρίνουμε τις ιδιότητες τις οποίες έχει και εκφράζει το έργο» (Γκούντμαν, 2005).

Στην παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια αξιοποίησης των πλεονεκτημάτων της προαναφερθείσας θεωρίας και της συγκεκριμένης μεθοδολογίας στη διδακτική

πράξη, στο πλαίσιο του μάθηματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Γ΄ Γυμνασίου, έχοντας ως διδακτικό αντικείμενο την καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και συγκεκριμένα το φαινόμενο της παιδικής εκμετάλλευσης σε παγκόσμια κλίμακα. Μελετήθηκε η εφικτότητα εφαρμογής της σε πραγματικές συνθήκες (τάξη 25 μαθητών, συνολική διάρκεια 3 διδακτικές ώρες) και η αποτελεσματικότητά της σε σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και εξήχθησαν συμπεράσματα σχετικά με την επίδρασή της στο γνωστικό επίπεδο και στην προσωπικότητα των μαθητών.

Εφαρμογή της προτεινόμενης μεθοδολογίας του Α. Κόκκου μέσα σε σχολική αίθουσα

Πρώτο στάδιο: Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική διερεύνηση του θέματος

Η ανάγκη για κριτική διερεύνηση του θέματος γεννήθηκε από τη διαπίστωση ότι οι έφηβοι μαθητές έχουν πολλαπλές, συγκεχυμένες και αντικρουόμενες προσλαμβάνουσες για το θέμα της παιδικής εργασίας – εκμετάλλευσης. Αναλυτικότερα, το σχολικό εγχειρίδιο της Κοινωνικής και πολιτικής Αγωγής κάνει αναφορά στα ανθρώπινα δικαιώματα, σε Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ) που ασχολούνται με την προστασία του παιδιού, καθώς και σε διεθνείς συμβάσεις που κατοχυρώνουν τα δικαιώματά του. Παράλληλα όμως επισημαίνεται ότι ένα από τα βασικά διεθνή προβλήματα που για την αντιμετώπισή του απαιτείται συλλογική συσπείρωση, είναι «η παραβίαση και η μη εξασφάλιση των ατομικών δικαιωμάτων π.χ. η εκμετάλλευση των παιδιών (δουλεμπόριο, παιδική πορνεία). Παρόμοιες αντικρουόμενες πληροφορίες παρέχονται στους μαθητές από τα ΜΜΕ, τον πνευματικό κόσμο (λογοτέχνες, καλλιτέχνες κλπ) και τη βιωματική τους καθημερινότητα.

Δεύτερο στάδιο: Έκφραση των απόψεων των εκπαιδευομένων

Στο πλαίσιο του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, επιχειρήθηκε η προσέγγιση του παραπάνω θέματος σε 2 τμήματα της Γ Γυμνασίου. Στο πρώτο τμήμα η διδάσκουσα παρουσίασε το θέμα στηριζόμενη εξ ολοκλήρου στο σχολικό εγχειρίδιο και με μετωπική διδασκαλία. Οι διδασκόμενοι επέδειξαν ελάχιστο ενδιαφέρον και οι λίγες διευκρινιστικές ερωτήσεις που έγιναν, έτυχαν επιδερμικών απαντήσεων που στηρίχτηκαν κυρίως στην πληροφόρηση από τον κοινωνικό περίγυρο και τα ΜΜΕ.
Στην ομάδα των 25 μαθητών του δεύτερου τμήματος της Γ Γυμνασίου στο οποίο εφαρμόστηκε η εν λόγω μεθοδολογία, η ύπαρξη αντικρουόμενων απόψεων αρχικά ανιχνεύτηκε μέσω συζήτησης σε ομάδες και παρουσίασης συμπερασμάτων στην ολομέλεια. Συγκεκριμένα ζητήθηκε στους μαθητές να απαντήσουν στο ερώτημα: «υπάρχει σήμερα παιδική εκμετάλλευση στις αναπτυγμένες χώρες και με ποιούς τρόπους οι πολίτες των χωρών αυτών ευνοούν την ύπαρξή της».
Οι μαθητές, αξιοποιώντας τα πλεονεκτήματα της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου (Ματσαγγούρας, 2000), , χωρίστηκαν με τυχαίο τρόπο, (αλφαβητική κατανομή), σε δύο ομάδες που η καθεμιά αποτελείτο από τρεις υποομάδες των 4-5 ατόμων. Στη συνέχεια, και αφού οι υποομάδες εξέθεσαν τα συμπεράσματά τους στην ολομέλεια της ομάδας τους, αυτά συνοψίστηκαν και παρουσιάστηκαν από έναν εκπρόσωπο της κάθε ομάδας στο σύνολο των μαθητών. Αναλυτικότερα, οι μαθητές ανά ομάδα διαπίστωσαν:

ΟΜΑΔΑ Α
«Είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός, ότι στις μέρες μας η παιδική εκμετάλλευση εμφανίζει μεγαλύτερα επίπεδα διάδοσης στις χώρες του τρίτου κόσμου. Αλλά και στη «γηραιά ήπειρο» φαίνεται ότι επιστρέφει το φαινόμενο της παιδικής εκμετάλλευσης – εργασίας σε μικρή έκταση. Στις χώρες του τρίτου κόσμου χιλιάδες παιδιά αναγκάζονται να εγκαταλείψουν το σχολείο και να βρουν εργασία για να στηρίξουν οικονομικά τις οικογένειές τους. Ο πολιτισμένος κόσμος προσπαθεί να περιορίσει το φαινόμενο και να δώσει στα παιδιά θύματα την παιδική τους ηλικία».
ΟΜΑΔΑ Β
«Κάθε μέρα βλέπουμε παιδιά στα φανάρια να ζητιανεύουν για μια μικρή βοήθεια, να πουλάνε φρούτα και λουλούδια για μικροποσά, να ζητούν ελεημοσύνη χρησιμοποιώντας σαν μέσο πρόκλησης συμπόνιας τη μικρή τους ηλικία και τα πεινασμένα αδέλφια τους. Όμως αγνοούμε πού βρίσκονται την ίδια στιγμή τα μάτια της πολιτείας που θεσμικά επιβάλλεται να τα προστατέψουν. Μπορεί τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά να είναι μετανάστες ή ρομά, όμως αυτό δεν έχει καμία σημασία. Αναρωτιέται κανείς μήπως έκαναν άσχημα που έφυγαν από τη χώρα τους αναζητώντας καλύτερες συνθήκες ζωής και πιστεύοντας ότι θα βρεθούν σε έναν παράδεισο όπου «τα παιδία παίζει», μακριά από τον «κακό» τρίτο κόσμο».
Στη συνέχεια και προκειμένου να απεικονιστεί και ποσοτικά η γνώμη των μαθητών για το θέμα, συμπληρώθηκε ερωτηματολόγιο.

Τρίτο Στάδιο: Προσδιορισμός των υποθεμάτων και των κριτικών ερωτημάτων

Η εκπαιδευτικός μελέτησε τις απαντήσεις και των δύο ομάδων και κατέληξε άμεσα στα ακόλουθα συμπεράσματα:
Και οι δύο ομάδες προσεγγίζουν ικανοποιητικά το θέμα και έχουν προβληματισμούς για το τι πραγματικά ισχύει, όχι μόνο σε τοπικό αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο.
Οι απαντήσεις τους κινήθηκαν σε δύο επίπεδα:
Α) Προσδιορισμός του γεωγραφικού εύρους της παιδικής εκμετάλλευσης που ουσιαστικά αφορά στις χώρες του τρίτου κόσμου και εντοπισμός της στάσης του πολιτισμένου κόσμου, και
Β) Μορφές παιδικής εκμετάλλευσης και η αναμενόμενη στάση μιας δημοκρατικής και ευνομούμενης πολιτείας απέναντι στο φαινόμενο αυτό.
Τα προαναφερθέντα συμπεράσματα συζητήθηκαν στην ολομέλεια της τάξης και προέκυψαν **δύο υποθέματα** προς διερεύνηση:
Α) Οι μορφές παιδικής εκμετάλλευσης –εργασίας και οι συνέπειές της για θύτες και θύματα είναι ένα διαχρονικό και γεωγραφικά διαδεδομένο κοινωνικό πρόβλημα.
Β) Αν και υπάρχει διάχυτη η άποψη ότι το πρόβλημα είναι πιο εκτεταμένο στις χώρες του τρίτου κόσμου, ο αναπτυγμένος κόσμος δεν υστερεί στη δημιουργία παιδιών – θυμάτων αλλά αντίθετα συντελεί ποικιλοτρόπως στην όξυνση του φαινομένου.
Βάσει των παραπάνω υποθεμάτων δημιουργήθηκαν τα ακόλουθα **κριτικά ερωτήματα**:
Α) Γιατί στις αποκαλούμενες αναπτυγμένες κοινωνίες, παρότι έχουν υπογραφεί διεθνείς συμβάσεις για τα δικαιώματα του παιδιού και η παιδική εκμετάλλευση είναι καταδικαστέα, το πρόβλημα εξακολουθεί να υφίσταται; Και
Β) Υπάρχουν παιδιά, αντικείμενα εκμετάλλευσης, στην ελληνική κοινωνία και ποιές είναι οι συνθήκες διαβίωσής τους;

Για την εφαρμογή των παραπάνω τριών σταδίων απαιτήθηκε μία διδακτική ώρα.

Τέταρτο στάδιο: Επιλογή των έργων τέχνης και συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα

Στη συνέχεια οι μαθητές συγκέντρωσαν στο χρονικό διάστημα που μεσολαβούσε μεταξύ της προηγηθείσας και της επόμενης διδακτικής ώρας, (5 ημέρες), έργα τέχνης που θεώρησαν ότι άπτονταν των κριτικών ερωτημάτων και τα παρέδωσαν στην εκπαιδευτικό, αν και ο σχεδιασμός της μεθόδου προβλέπει η επιλογή να γίνεται από τον εκπαιδευτικό. Η καινοτομία προωθήθηκε γιατί ήταν ένας τρόπος τόσο να συγκεντρωθούν ποικίλα έργα τέχνης, όσο και οι μαθητές να αναλάβουν ενεργό ρόλο και να έρθουν σε επαφή με διάφορες μορφές τέχνης. Από κοινού, διδάσκουσα και διδασκόμενοι κατέληξαν στην επιλογή πέντε έργων τέχνης, ενός graffiti, δύο ποιημάτων εκ των οποίων το ένα παρουσιάστηκε σε μελοποιημένη μορφή, ενός πεζού διηγήματος και μίας ασπρόμαυρης ταινίας.

Αναλυτικότερα τα έργα τέχνης που επελέγησαν ήταν τα ακόλουθα:

A) Μαυρόασπρο γκράφιτι, που τιτλοφορείται "Slave Labour" του βρετανού καλλιτέχνη Μπάνκσι, που φιλοτεχνήθηκε το Μάιο του 2012 σε τοίχο καταστήματος στο Βόρειο Λονδίνο (http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=344754).

Το graffiti αυτό απεικονίζει ένα αγόρι που ράβει στη ραπτομηχανή μια σειρά από βρετανικά σημαιάκια και ήδη έχει ερμηνευτεί ως σχόλιο για τον επικείμενο εορτασμό του 60ού ιωβηλαίου της βασίλισσας Ελισάβετ Β'. Το αγόρι είναι σκυμμένο στη δουλειά του σε μια παλιά ραπτομηχανή. Το έργο προτάθηκε, γιατί θεωρήθηκε ότι αποτυπώνει τις επικρίσεις ότι ο αναπτυσσόμενος κόσμος προμηθεύεται τα σημαιάκια, τα σουβενίρ και τα υπόλοιπα φθηνά διακοσμητικά για τον ιωβηλαίο και άλλες παρόμοιες εκδηλώσεις μέσω της παιδικής εργασίας. Η αγορά και η κατανάλωσή τους είναι ένας τρόπος ενίσχυσης της παιδικής εκμετάλλευσης από τις χώρες που εμφανίζονται ως επικριτές της.



Εικόνα 1: Μπάνσκι, "Slave Labour"

B) Ποίημα «Για ένα παιδί που κοιμάται», Δήμητρα Χριστοδούλου. Το ποίημα περιλαμβάνεται στην ποιητική συλλογή: Το κυπαρίσσι των εργατικών *(1981)* και προέρχεται από το Βιβλίο του μαθητή των κειμένων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β Γυμνασίου. Αν και ο τίτλος είναι παραπλανητικός και θα ταίριαζε ίσως σε ένα νανούρισμα, το ποίημα είναι εμπνευσμένο από τη σκληρή πραγματικότητα της εποχής μας που αναγκάζει παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες να ζουν σε συνθήκες εξαθλίωσης για να εξασφαλίσουν την επιβίωσή τους.

http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL105/229/1693,5428/

Γ) «Το νυχτερινό σχολά» σε μουσική Χρήστου Νικολόπουλου, με ερμηνευτή το Γιώργο Νταλάρα το 1983 και στίχους Αντώνη Σαμαράκη.

(https://www.youtube.com/watch?v=QY5rA_Hqddk)

Το ποίημα αναφέρεται στους μικρούς βιοπαλαιστές που προσπαθούν να επιβιώσουν και να κερδίσουν το αυτονόητο, το δικαίωμα τους στη μόρφωση. Ο ποιητής περιγράφει τις δύσκολες συνθήκες της ζωής τους (πείνα, κούραση, έλλειψη τροφής)

και εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο ο κάθε τυχαίος περαστικός θα πρέπει να αντιμετωπίζει αυτούς «τους μικρούς ήρωες». Ταυτόχρονα αναφέρεται και σε κάποιες μορφές παιδικής απασχόλησης.
Δ) Το χαμίνι, Τσάρλι Τσάπλιν, 1921 http://www.dailymotion.com/video/xg3f0o_%CF%84o-%CF%87%CE%B1%CE%BCini-the-kid-charles-chaplin-1921_shortfilms
Η συγκεκριμένη ταινία, αν και έχει δημιουργηθεί έναν αιώνα πριν, περιγράφει την παιδική εκμετάλλευση με έναν τρόπο που είναι ακόμα επίκαιρος και φαίνεται να αναβιώνει στις μέρες μας, γιατί διάφοροι επιτήδειοι προσπαθούν να εκμεταλλευτούν τη συγκίνηση που προκαλεί η θέα ενός εργαζόμενου παιδιού.
Ε) Διήγημα «ο Κωνσταντής» της Λίτσα Ψαραύτη από τη συλλογή διηγημάτων «Η εκδίκηση των μανιταριών» *που* προέρχεται από το σχολικό εγχειρίδιο κειμένων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α Γυμνασίου. http://www.pi-schools.gr/books/gymnasio/keimena_a/math/159-184.pdf» σελ. 165-166. Αναφέρεται στα παιδιά των φαναριών που τη δεκαετία του 1990 κυρίως, πλημμύρισαν τους δρόμους των ελληνικών μεγαλουπόλεων. Ο Κωνσταντής είναι ένας δωδεκάχρονος, παιδί οικονομικών μεταναστών, που ζει στο περιθώριο του κοινωνικού βίου. Οι γονείς του έχουν απελαθεί και ο ίδιος για να επιβιώσει πουλάει ευτελή είδη στα φανάρια, κάπου στην Αθήνα στερούμενος την θαλπωρή του σπιτιού και την ανθρώπινη ζεστασιά. Το διήγημα προβάλλει τη δύναμη της αγάπης που μπορεί να δώσει νόημα τόσο στη ζωή ενός παιδιού θύματος, όσο και μιας μοναχικής γυναίκας.
Επιλογή του προσφορότερου έργου τέχνης
Τελικά, από τα έργα που δόθηκαν στους μαθητές (Πίνακας 1), επιλέχτηκε για επεξεργασία το ποίημα της Δήμητρας Χριστοδούλου, που ήταν γνωστό από το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και πραγματεύεται το θέμα της προέλευσης και των προβλημάτων των ανήλικων μεταναστών και των συνθηκών διαβίωσής τους, αναφέρεται στη σύγχρονη εποχή και δίνει αρκετές πληροφορίες για την ελληνική πραγματικότητα που στοχεύει το δεύτερο κριτικό ερώτημα. Το graffiti, αν και έδινε αρκετά μηνύματα απορρίφθηκε, γιατί οι μαθητές και η διδάσκουσα δεν είχαν ξεκάθαρη απάντηση αν πρόκειται για μορφή τέχνης στο πλαίσιο που οριοθετεί η μέθοδος. Η ταινία «το Χαμίνι» που προβλήθηκε εκτός διδακτικών ωρών, αν και έφερε τους μαθητές σε επαφή με μια λησμονημένη για την ηλικία τους μορφή τέχνης, «το βωβό κινηματογράφο», κρίθηκε πρωτόγονη και κουραστική συγκρινόμενη με τα σύγχρονα κινηματογραφικά δεδομένα. Το μελοποιημένο ποίημα θεωρήθηκε ότι αναφερόταν στο νυχτερινό σχολείο με το θεσμό του οποίου οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι και τέλος το διήγημα «Ο Κωνσταντής», αν και είχε συνάφεια και με τα δύο κριτικά ερωτήματα, μειονεκτούσε σύμφωνα με τις απόψεις τους γιατί προωθούσε μια προσωρινή, μη ρεαλιστική λύση του προβλήματος, βασισμένη στην τυχαιότητα και στο συναισθηματισμό.

Πίνακας 1: Συσχετισμός έργων τέχνης με κριτικά ερωτήματα

Α/Α	ΕΡΓΑ ΤΕΧΝΗΣ	ΚΡΙΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	
		Α	Β
1	"Slave Labour"	ΝΑΙ	ΟΧΙ
2	«Για ένα παιδί που κοιμάται», Δήμητρα Χριστοδούλου	ΝΑΙ	ΝΑΙ
3	Το νυχτερινό σχολά	ΟΧΙ	ΝΑΙ
4	Το χαμίνι, Τσάρλι Τσάπλιν	ΝΑΙ	ΟΧΙ

5	«Ο Κωνσταντής» Λίτσα Ψαραύτη	ΝΑΙ	ΝΑΙ

Πέμπτο Στάδιο: Επεξεργασία του έργου τέχνης και συσχέτισή του με τα κριτικά ερωτήματα

Το ποίημα «Για ένα παιδί που κοιμάται», της Δήμητρας Χριστοδούλου προσεγγίστηκε σύμφωνα με την τεχνική των τεσσάρων φάσεων του Perkins.

Πρώτη Φάση: Απλή Παρατήρηση

Η επεξεργασία και η προσέγγιση του ποιήματος «Για ένα παιδί που κοιμάται», της Δήμητρας Χριστοδούλου άρχισε με μια ανάγνωση από τους μαθητές, στην αρχή ατομικά και χαμηλόφωνα και στη συνέχεια μεγαλόφωνα μέσα στην τάξη. Οι αρχικές παρατηρήσεις αφορούσαν στις συνθήκες διαβίωσης, στην ύπαρξη του προβλήματος στην Ελλάδα και στις μορφές απασχόλησης των παιδιών θυμάτων. Η πρώτη φάση εφαρμόστηκε σε ατομικό επίπεδο και διήρκεσε 10 λεπτά περίπου.

Δεύτερη Φάση: Ευρεία Παρατήρηση

Κατά τη δεύτερη φάση ζητήθηκε μέσα σε 15 λεπτά από τους μαθητές που κατανεμήθηκαν σε ομάδες όπως περιγράφηκε στο δεύτερο στάδιο, να διαβάσουν με προσοχή το κείμενο και ως ομάδες να εκφράσουν τι τους εντυπωσιάζει ή τι θεωρούν υπερβολικό.

Ενδεικτικά επισημάνθηκαν τα παρακάτω :

- «Το παιδί ζει μόνο του και καταφέρνει να επιβιώσει, αν και είναι πολύ μικρό σε ηλικία».
- «Το εργοστάσιο, εκτός από χώρο εργασίας αποτελεί και καταφύγιο-χώρο προστασίας και οι μηχανές είναι πιο ανθρώπινες από τους πραγματικούς ανθρώπους, αφού προσφέρουν τη ζεστασιά που λείπει από τις ανθρώπινες ψυχές».
- «Ο χώρος της πόλης συνδέεται με την καθημερινή αγωνία του μεροκάματου, ενώ θα έπρεπε, τουλάχιστον για το μικρό παιδί, να είναι χώρος χαράς και παιχνιδιού».
- « Ο μικρός μετανάστης επιβιώνει πλένοντας τζάμια αυτοκινήτων».
- «Πώς μπορεί να θεωρηθεί μετανάστης, αφού είναι ελληνικής καταγωγής και έχει ελληνική παιδεία, αν και προέρχεται από τις ρωσικές περιοχές του Πόντου; Είναι λοιπόν ξένος σε έναν τόπο που θα έπρεπε να θεωρείται δικός του και δεν βρίσκει πουθενά πατρίδα».
- «Ο μικρός μετανάστης είχε λάβει από την πατρίδα του ψήγματα ελληνικής παιδείας».
- «Μερικοί «πελάτες» αντί να λυπούνται, μιλούν σαν να φτύνουν το παιδί, αν και δεν αναγκάστηκαν να προσφέρουν τη φιλανθρωπία τους».
- «Κάποτε υπήρξε κι αυτό ευτυχισμένο. Ζούσε σε συνθήκες αγάπης και φροντίδας και μάλιστα έχει οικογένεια που τα μέλη της δεν έχουν αποβιώσει.».
- «Έκανε λάθος που έφυγε από την πατρίδα του και απομακρύνθηκε από την οικογένειά του».

Πριν η ολομέλεια των μαθητών προχωρήσει στην περιπετειώδη και σε βάθος παρατήρηση, κλήθηκε να εκφράσει τα συναισθήματα που τους δημιούργησε η πρώτη επαφή με το εξεταζόμενο έργο. Ακούστηκαν τα συναισθήματα «συμπόνια», «αγωνία για την τύχη του παιδιού», «απέχθεια για τους αδιάφορους ανθρώπους»,

«πόνος για τη μητέρα του νεαρού μετανάστη που βιώνει την αγωνία για την τύχη του», «μίσος για το φύλακα του εργοστασίου που παίρνει προμήθεια για το καλό που κάνει», «συμπάθεια για το δάσκαλο που πληρωνόταν με λίγο γάλα», «αποστροφή για τους ανάλγητους ανθρώπους».

Τρίτη Φάση: Περιπετειώδης και σε βάθος παρατήρηση

Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της τρίτης φάσης που διήρκεσε δεκαπέντε περίπου λεπτά, επιχειρήθηκε να απαντηθούν τα ερωτήματα που δημιουργήθηκαν στην προηγούμενη φάση και να συζητηθούν οι διάφορες διαπιστώσεις. Σημειωτέον ότι οι μαθητές είχαν ήδη ενημερωθεί στο μάθημα της νεώτερης ιστορίας που είχε ανατεθεί στην ίδια διδάσκουσα, τόσο από την ίδια όσο και μέσω της εκπόνησης συναφών με το θέμα εργασιών, για την κατάρρευση των ανατολικών καθεστώτων, τις θεωρίες της μετανάστευσης και την έξαρσή της κατά τη διάρκεια του εικοστού αιώνα και για τους χιλιάδες μετανάστες που αναγκάστηκαν να αναζητήσουν διάφορους τρόπους επιβίωσης μακριά από την πατρίδα τους (ενδεικτικά, Φρατσέα, 2012). Οι συμμετέχοντες χωρισμένοι με τον ίδιο τρόπο, προχώρησαν σε βαθύτερη ερμηνεία των πρώτων εντυπώσεων που αποκόμισαν από το ποίημα και διαπίστωσαν τα κάτωθι.

- «Στις αναπτυγμένες χώρες οι άνθρωποι έχουν αυτιά και μάτια μόνο για τα προσωπικά τους θέματα που απασχολούν τον μικρόκοσμό τους και αδιαφορούν για τους άλλους».
- «Τα άψυχα αντικείμενα συχνά είναι πιο καλοσυνάτα από τους ανθρώπους».
- «Η οικονομική εξαθλίωση και η αναζήτηση μιας καλύτερης τύχης σπρώχνουν τους ανθρώπους σε δρόμους που συχνά είναι ακανθώδεις και εξευτελιστικοί».
- «Τα παιδιά μετανάστες στην Ελλάδα είναι καταδικασμένα να μην απολαμβάνουν τις παροχές του κοινωνικού κράτους και η πολιτισμένη κοινωνία μας κλείνει τα μάτια και γυρίζει την πλάτη σε όσους χρειάζονται τη βοήθειά της».
- «Αν ένα παιδί έχει μεγαλώσει με αξίες και έχει αρχές ακόμα και στη μεγαλύτερη ένδεια, θα προσπαθήσει να επιβιώσει με αξιοπρέπεια».
- «Οι Έλληνες που έχουμε βιώσει την ξενιτιά και τους ξεριζωμούς, οφείλουμε να είμαστε πιο συμπονετικοί απέναντι στους μετανάστες και να έχουμε πάντα στο νου μας το ευμετάβλητο της ζωής».

Τέταρτη φάση: Ανασκόπηση της διεργασίας

Στη συνέχεια και επειδή για την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του θέματος αξιοποιήθκε συνεχόμενο διδακτικό δίωρο, ζητήθηκε από τους μαθητές να κάνουν μια ανασκόπηση των διαπιστώσεων, των εκπλήξεων, των αποριών που δημιουργήθηκαν και των συμπερασμάτων που εξήχθησαν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της μεθόδου.

Ολοκληρώνοντας τη διαδικασία της τεχνικής των τεσσάρων φάσεων του Perkins, η διδάσκουσα προσπάθησε να συσχετίσει το υπό εξέταση ποίημα με την ανάλυσή του, που είχε προηγηθεί, και τις πιθανές ερμηνείες που είχαν συζητηθεί. Επανέφερε τα δύο κριτικά ερωτήματα και ενθάρρυνε τους μαθητές να συζητήσουν εκ νέου γι αυτά. Σχετικά με το πρώτο κριτικό ερώτημα: «Γιατί στις αναπτυγμένες κοινωνίες, παρότι έχουν υπογραφεί διεθνείς συμβάσεις για τα δικαιώματα του παιδιού και η παιδική

εκμετάλλευση είναι καταδικαστέα, το πρόβλημα εξακολουθεί να υφίσταται;» οι απαντήσεις τους συνοψίστηκαν στις ακόλουθες διαπιστώσεις:
« Στις μέρες μας και στις αναπτυσσόμενες χώρες υπάρχει παιδική εκμετάλλευση και παιδική εργασία. Οι άνθρωποι αδιαφορούν πραγματικά για τους άλλους και χαρακτηρίζονται από κοινωνική αναλγησία. Πολλές φορές η παιδική εκμετάλλευση σημαίνει γι' αυτούς γρήγορο κέρδος και φτηνά εργατικά χέρια που εκτελούν τις «χαμαλοδουλειές» με ελάχιστο οικονομικό κόστος. Στη ζωή συναντάς ΑΝΘΡΩΠΟΥΣ και ανθρωπάκια που κατατάσσονται σε μια από τις δύο κατηγορίες ανάλογα με τη συμπεριφορά τους στους αδύναμους. Οι ευρωπαίοι και οι αμερικάνοι αρκούνται σε ωραία λόγια και στην υπογραφή συμβάσεων, που δεν συντελούν στη μείωση του φαινομένου».
Αναφορικά με το δεύτερο κριτικό ερώτημα: «Ποιες είναι οι συνθήκες διαβίωσης των εργαζόμενων παιδιών στην ελληνική κοινωνία;» μετά από αρκετή συζήτηση οι μαθητές συμφώνησαν ότι:
«Στην Ελλάδα το πρόβλημα της παιδικής εκμετάλλευσης είναι αρκετά εκτεταμένο. Οι μικροί βιοπαλαιστές – οικονομικοί μετανάστες που αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τον τόπο τους, μπορεί να γίνουν εύκολη λεία στα χέρια επιτηδείων που εκμεταλλεύονται με όλους τους τρόπους την ανθρώπινη ανάγκη. Τα παιδιά αυτά στερούνται κατοικία, τροφή, ασφάλεια και εκπαίδευση και το ελληνικό κράτος δεν προσπαθεί να καλύψει τις βασικές τους ανάγκες, ώστε να έχουν μία αξιοπρεπή ζωή. Υποαπασχολούνται σε παρασιτικά επαγγέλματα και περιμένουν την ελεημοσύνη που τα κάνει να φυτοζωούν και να καταρρακώνονται σωματικά και ηθικά, αφού δεν έχουν κάποιο καταφύγιο να στεγάσουν την απελπισία τους. Είναι καθήκον όλων μας να ευαισθητοποιηθούμε ώστε τα παιδιά αυτά να ζήσουν έστω και λίγο σαν παιδιά…».
Από τα παραπάνω συμπεράσματα, γίνεται κατανοητό από το περιεχόμενο των παραπάνω απαντήσεων ότι στο τέλος της διαδικασίας του 5ου σταδίου, οι αρχικές απόψεις των εκπαιδευομένων για το θέμα της παιδικής εκμετάλλευσης έχουν εμπλουτιστεί κατά πολύ με κριτικό και δημιουργικό τρόπο. Ως προς το υπό εξέταση έργο , οι μαθητές διαπίστωσαν ότι δεν τους ικανοποίησε συναισθηματικά, γιατί τους άφησε μια αίσθηση πικρίας για την κοινωνική αναλγησία και δεν τους δημιούργησε ελπίδες για μια δικαιότερη και πιο ανθρώπινη κοινωνία.

Έκτο στάδιο: Κριτικός αναστοχασμός

Ζητήθηκε από τους μαθητές να καταγράψουν τις απόψεις τους πάνω στο θέμα της παιδικής εκμετάλλευσης. Η καταγραφή και η παρουσίαση των συμπερασμάτων, αν και έγινε ατομικά, στηρίχτηκε σε όλη την εμπειρία που βίωσαν στα προηγούμενα στάδια υλοποίησης της μεθόδου. Αρχικά, επιχειρήθηκε σύγκριση των τελικών τους απόψεων με τις απόψεις που είχαν διατυπώσει πριν την έναρξη εφαρμογής της μεθόδου.Από τις απαντήσεις τους διαπιστώθηκε ότι με την ολοκλήρωση της διαδικασίας αντιμετώπιζαν με κριτικό μάτι το πρόβλημα της παιδικής εκμετάλλευσης και η εφαρμογή της μεθόδου λειτούργησε ως μέσο αφύπνισης για την ανάληψη ατομικής πρωτοβουλίας, ώστε να επιλυθεί το πρόβλημα που διαπίστωσαν ότι δεν είναι μακριά τους, αλλά «δίπλα στην πόρτα τους». Συγκεκριμένα, άρχισαν να προγραμματίζουν για την επόμενη σχολική χρονιά τη διοργάνωση ενεργειών κινητοποίησης των συμμαθητών τους, των γονιών τους και της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας για το εξετασθέν θέμα.

Διαπίστωσαν ότι οι εναλλαγές της τύχης μπορεί να τους φέρουν σε δύσκολη θέση και να μετατραπούν κι αυτοί σε ανάλογα παιδιά θύματα. Κατανόησαν ότι το πρόβλημα της παιδικής εκμετάλλευσης είναι παγκόσμιο και μάλιστα εξυπηρετεί οικονομικά όχι μόνο τον τρίτο κόσμο που μέσω αυτού λύνει προβλήματα επιβίωσης, αλλά παράλληλα αποφέρει τεράστια οικονομικά κέρδη στους «υπερασπιστές» των δικαιωμάτων των παιδιών.
Ανακάλυψαν και στην πράξη ότι τα ΜΜΕ προβάλλουν αποσπασματικά την αλήθεια και ότι όλες οι προβαλλόμενες ειδήσεις χρήζουν κριτικής προσέγγισης.
Σχετικά με την εφαρμοσθείσα μεθοδολογία διατύπωσαν τιςαπόψεις, ότι ήταν ενδιαφέρουσα, προώθησε την ανταλλαγή απόψεων, τους έφερε πιο κοντά σαν ομάδα και συνειδητοποίησαν πράγματα που δεν είχαν πριν σκεφτεί με ευχάριστο τρόπο και όχι μέσω της μετωπικής μορφής διδασκαλίας που συνήθως είναι κουραστική και κατακερματίζει ένα έργο τέχνης. Επιπλέον ικανοποιήθηκαν επειδή η πρόσληψη της γνώσης επιτεύχθηκε χωρίς απομνημόνευση και επαναληπτική εξάσκηση και το υπό εξέταση θέμα δεν προσεγγίστηκε επιδερμικά αλλά ουσιαστικά. Παράλληλα διαπίστωσαν ότι εμπλουτίστηκαν οι γνώσεις τους σχετικά με την τέχνη και ήρθαν σε επαφή με κάποιες μορφές της τις οποίες γνώριζαν ελάχιστα ή καθόλου, ενώ άρχισαν να «διαβάζουν πίσω από ένα έργο τέχνης».

Αποτίμηση Αποτελεσμάτων Μεθόδου

Λίγο πριν την ολοκλήρωση του διδακτικού δίωρου και προκειμένου να αξιολογηθεί από την εκπαιδευτικό η επίτευξη των διδακτικών στόχων και η αποτελεσματικότητα της μεθόδου, επιχειρήθηκε ποσοτικοποίηση της σύγκρισης των διαπιστώσεων των μαθητών στο 2º και στο 5º στάδιο, μέσω της χρήσης της «Κλίμακας της κριτικής Σκέψης», όπως υιοθετήθηκε από το πρόγραμμα ARTiT. Η μέτρηση που όπως προαναφέρθηκε πραγματοποιήθηκε με το ίδιο ερωτηματολογιο στην έναρξη και στη λήξη της διαδικασίας, αρχικά εφαρμόστηκε στο τμήμα που υλοποιήθηκε η μέθοδος του Α. Κόκκου και τα αποτελέσματα ήταν τα ακόλουθα:

Πίνακας 2: Αποτίμηση Ικανότητας Των Εκπαιδευομένων για Κριτική Δημιουργική Σκέψη (χρήση κλίμακας 1-3)

Α/Α ΟΜΑΔΩΝ	ΣΤΗΝ ΕΝΑΡΞΗ	ΣΤΗ ΛΗΞΗ	ΔΙΑΦΟΡΑ
Α	1	2,50	1,50
Β	1,50	2,50	1
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	**1,25**	**2,50**	**1,25**

Πίνακας 3: Αποτίμηση Ικανότητας Των Εκπαιδευομένων Για Ανάληψη Ατομικής Πρωτοβουλίας/Δράσης χρήση κλίμακας 1-3)

Α/Α ΟΜΑΔΩΝ	ΣΤΗΝ ΕΝΑΡΞΗ	ΣΤΗ ΛΗΞΗ	ΔΙΑΦΟΡΑ
Α	1	1,50	0,50
Β	1	3	2
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	**1**	**2,25**	**1,25**

Αφού ολοκληρώθηκε η αποτίμηση των αποτελεσμάτων από την εφαρμογή της υλοποίησης της συγκεκριμένης μεθοδολογίας στο ένα τμήμα, επιχειρήθηκε παρόμοια αποτίμηση και στο άλλο τμήμα, όπου το θέμα της παιδικής εκμετάλλευσης είχε παρουσιαστεί με την παραδοσιακή διδακτική προσέγγιση. Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στο ίδιο ερωτηματολόγιο αρχικά και στη συνέχεια στα ίδια κριτικά

ερωτήματα που απάντησε και το προηγούμενο τμήμα και συγκεκριμένα: 1) Γιατί στις αναπτυγμένες κοινωνίες, παρότι έχουν υπογραφεί διεθνείς συμβάσεις για τα δικαιώματα του παιδιού και η παιδική εκμετάλλευση είναι καταδικαστέα, το πρόβλημα εξακολουθεί να υφίσταται;» και 2) «Ποιες είναι οι συνθήκες διαβίωσης των εργαζόμενων παιδιών στην ελληνική κοινωνία;»

Διαπιστώθηκε ότι οι γνώσεις τους οριοθετούνταν σε αυτά που μεταδόθηκαν από την εκπαιδευτικό μέσω της μετωπικής διδασκαλίας, εντοπίστηκε απουσία σχετικού προβληματισμού και εκδήλωση μηδενικού ενδιαφέροντος για την ανάληψη πρωτοβουλίας για ένα θέμα που όπως είπαν «διαδραματίζεται σε μακρινούς κόσμους και αφορά άλλους».

Πίνακας 4: Αποτίμηση Ικανότητας του δεύτερου τμήματος που δεν εφαρμόστηκε η μέθοδος για Κριτική Δημιουργική Σκέψη (χρήση κλίμακας 1-3)

ΤΜΗΜΑ Β	ΣΤΗΝ ΕΝΑΡΞΗ	ΣΤΗ ΛΗΞΗ	ΔΙΑΦΟΡΑ
Α	1	1	0

Πίνακας 5: Αποτίμηση Ικανότητας Των Εκπαιδευομένων του δεύτερου τμήματος που δεν εφαρμόστηκε η μέθοδος Για Ανάληψη Ατομικής Πρωτοβουλίας/Δράσης χρήση κλίμακας 1-3)

ΤΜΗΜΑ Β	ΣΤΗΝ ΕΝΑΡΞΗ	ΣΤΗ ΛΗΞΗ	ΔΙΑΦΟΡΑ
Α	**1**	**1**	**0**

Συμπερασματικά και βάσει των παραπάνω, διαπιστώνεται ότι η υλοποίηση της μεθοδολογίας «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Τέχνη», μπορεί να εφαρμοστεί όχι μόνο σε ενήλικες αλλά και σε μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Έχει δε ως αποτελέσματα την αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης και οδηγεί στην ευαισθητοποίηση, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, στην αυτογνωσία, στην αυτοέκφραση και στον αναστοχασμό. Επιπρόσθετα οδηγεί τους εφήβους στην ανάπτυξη της στοχαστικής τους διάθεσης, στην αντίσταση απέναντι στην ανεύθυνη πληροφόρηση και στην αναζήτηση αισθητικά ανώτερων ερεθισμάτων, χαρακτηριστικά που θα οδηγήσουν στην πυροδότηση της αναζήτησης της αλήθειας με εφαλτήριο την τέχνη. Τα παραπάνω επιτυγχάνονται ελάχιστα μέσω της μετωπικής διδασκαλίας που δεν ενεργοποιεί την αυτενέργεια των μαθητών, αλλά τους αντιμετωπίζει ως «άδεια δοχεία» στα οποία θα γίνει μετεκένωση της γνώσης, κι όχι ως υποκείμενα ικανά να παράγουν μόνα τους γνώση και να καταλήξουν σε συμπεράσματα.

Τέλος, είναι καλό η επιλογή των υποψηφίων προς εξέταση έργων να πραγματοποιείται από πολλαπλάσια που θα προτείνουν οι συμμετέχοντες, προκειμένου να εξοικειώνονται με διάφορες μορφές τέχνης και να λαμβάνουν πολυποίκιλα οπτικά και αισθητικά ερεθίσματα, γεγονός που θα εμπλουτίσει την αισθητική τους εμπειρία.

Αναφορές

Aderson, T. & Milbrandt, M. (2005), Art for Life: authentic instruction in art. McGrawHill Companies, Higher Education.

Kolb, D. (1984). Experiential Learning. New Jersey: Pentice Hall

Mezirow, J. (2009). *An Overview on Transformative Learning.* In K. Illeris (Ed.), Contemporary Theories of Learning . London/ New York: Routledge.
Perkins, D. (1994). *The Intelligent eye: Learning to Think by Looking at Art*. The Getty Education Institute for the Arts: Los Angeles. Ανακτήθηκε 12 Μαιου 2015
Stephen, D. (1998). *Learning In and Through Art: A Guide to Discipline Based Art Education.* The J.Paul Getty Trust: Los Angeles.
Γκούντμαν, Ν, (2005), *Γλώσσες της τέχνης* (Μετάφραση: Βλαγκόπουλος, Π.) Αθήνα: Εκκρεμές.
Ευρωπαϊκό πρόγραμμα ARTiT
http://www.eap.gr/newsite/images/stories/pdf/eke_artit.pdf
Ανακτήθηκε 5 Μαίου 2015
Κόκκος Α., Η χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων Μαθαίνοντας μέσα από την Τέχνη:Βιβλιογραφική Επισκόπηση
http://www.hcc.edu.gr/download/texni_stin_ekpaideysi_enilikon.pdf Ανακτήθηκε 10 Μαίου 2015
Κόκκος Α και συνεργάτες, (2011), Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες Αθήνα: Μεταίχμιο
Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο. Αθήνα: Μεταίχμιο.
Ματσαγγούρας, Η.,(2000).*Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, «Γιατί», «Πώς», «Πότε», «Για ποιους»*, στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας, Τάσεις και εφαρμογές, http://users.sch.gr/kliapis/matsF.pdf, Ανακτήθθηκε 20 Απριλίου 2015
Μεθοδολογία και Εκπαιδευτικά Υλικά του ARTiT
http://www.adulteduc.gr/001/pdfs/artit_meth.pdf
ΟΕΔΒ, 2008, *Βιβλίο του μαθητή Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Β Γυμνασίου http://www.pi-schools.gr/books/gymnasio/*
ΟΕΔΒ, 2008, *Βιβλίο του μαθητή, Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α Γυμνασίου http://www.pi-schools.gr/books/gymnasio/*
Φρατσέα Λ.,(2012) «Απασχόληση και ένταξη των μεταναστών στις τοπικές κοινωνίες» Μεταπτυχιακή εργασία Γεωπονικό Πανεπιστημιο Αθηνών, Αθήνα
http://dspace.aua.gr/jspui/bitstream/10329/5075/3/Fratsea_L.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Σε παρακαλώ να αφιερώσεις λίγα λεπτά για να συμπληρώσεις το παρακάτω ερωτηματολόγιο. Η συμπλήρωση είναι ανώνυμη.

Το 1 σημαίνει καθόλου, το 2 μέτρια, το 3 πολύ. Κύκλωσε την απάντηση που σε εκφράζει

1) Υπάρχει εκμετάλλευση των παιδιών στις ανεπτυγμένες χώρες; 1 2 3

2) Με ποιούς τρόπους ασκείται η παιδική εκμετάλλευση –εργασία;
Ζητιανιά –πώληση μικροαντικειμένων; 1 2 3
Σεξουαλική κακοποίηση; 1 2 3
Εργασία σε εργοστάσιο- ορυχεία, κλπ; 1 2 3
Παιδιά φαναριών; 1 2 3

3) Πιστεύετε ότι μαθητική διαρροή και παιδική εκμετάλλευση συνδέονται ;
1 2 3

4) Υπάρχουν μετανάστες ελληνικής καταγωγής στην Ελλάδα; 1 2 3

5) Θεωρείτε ότι οι Έλληνες ακολουθούν την παράδοση της αρχαίας ελληνικής φιλοξενίας ,δηλαδή δέχονται καλά τους μετανάστες; 1 2 3

6) Κατά τη γνώμη σας, το ελληνικό κράτος προστατεύει το δικαίωμα των ανηλίκων μεταναστών στη μόρφωση; 1 2 3

7) Κατά τη γνώμη σας το ελληνικό κράτος εξασφαλίζει στους ανήλικους μετανάστες ασφαλή διαβίωση; 1 2 3

8) Πού μπορεί να διαμένει ένας ανήλικος μετανάστης ;
Ξενοδοχείο; 1 2 3
Σταθμό Υποδοχής; 1 2 3
Ύπαιθρο; 1 2 3
Αλλού ………………………………………………………………………………..

9) Οι παράγοντες που σπρώχνουν τους ανθρώπους να εκμεταλλεύονται τα παιδιά είναι:
Οικονομικά συμφέροντα 1 2 3
Η άγνοια 1 2 3
Όξυνση ανεργίας 1 2 3
Ο αμοραλισμός 1 2 3
Ρατσισμός 1 2 3




10) Υπάρχει σχέση μεταξύ των δύο εικόνων; 1 2 3
Αιτιολόγησε την απάντησή σου!
………
………
………
………
…….

11) Έχεις δει παρόμοιες εικόνες στους δρόμους της πόλης που ζεις; 1 2 3

12) Ποιος πιστεύεις ότι πρέπει να προστατέψει αυτά τα παιδιά-θύματα;
Το κράτος; 1 2 3
Οι γονείς τους 1 2 3
Όλοι 1 2 3
Εσύ 1 2 3

13) Ο 15χρονος Ντίμπου, από τη Σενεγάλη ζήτησε στο συνέδριο του Όσλο το 1997 να μην αποφασιστεί η κατάργηση της παιδικής εργασίας, διότι τότε οδηγούνται πολλά παιδιά στην πείνα, την εγκληματικότητα και την πορνεία.
http://www.iatrikathemata.gr/paidiergasia.htm
Συμφωνείς με την άποψη αυτή; 1 2 3
Δικαιολόγησε την άποψή σου…………………………………………………………………..
………
………
………
……………………………..
14) Πιστεύεις ότι εσύ μπορείς να βοηθήσεις τα παιδιά θύματα; 1 2 3

15) Έχεις ποτέ πάρει μέρος μέχρι σήμερα σε εκδηλώσεις κατά της παιδικής εκμετάλλευσης; 1 2 3

16) Πιστεύεις ότι η εκπαίδευση μπορεί να μειώσει την παιδική εκμετάλλευση; 1 2 3

17) Θεωρείς ότι η ενημέρωση και η πληροφόρηση θα βοηθήσει στην αντιμετώπιση του φαινομένου; 1 2 3

18) Πρότεινε τρεις δράσεις που πιστεύουν ότι μπορούν να υλοποιηθούν με ανάληψη πρωτοβουλίας από την πλευρά σου.
Α) β)…………………………………..

Γ)……………………………………………………..

Μελέτη περίπτωσης διαθεματικής συνδιδασκαλίας στην Οδύσσεια και στη Γεωλογία - Γεωγραφία της Α΄ Γυμνασίου της έννοιας «καιρικό φαινόμενο», χρησιμοποιώντας τουβλάκια Lego στο Γυμνάσιο Κρυονερίου Κορινθίας

Παπαδοπούλου Ειρ.
Εκπαιδευτικός φιλόλογος, 3ο ΓΕΛ Ηρακλείου Αττικής,
eirpap1976@yahoo.com

Λεοντακιανάκος Γ.
Εκπαιδευτικός γεωλόγος, 4ο Γυμνάσιο Χαλανδρίου,
gleontakianakos@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση μιας διδακτικής πρότασης στην Οδύσσεια και τη Γεωλογία - Γεωγραφία της Α' Γυμνασίου, όπως αυτή εφαρμόστηκε στο Γυμνάσιο Κρυονερίου Κορινθίας διάρκειας δύο διδακτικών ωρών. Χαρακτηριζόταν αφενός από την εφαρμογή της συνδιδασκαλίας και της διαθεματικής προσέγγισης της ίδιας έννοιας -καιρικό φαινόμενο- μέσα από δύο διαφορετικά αντικείμενα και αφετέρου από την εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών μεθόδων, τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων και Lego εισάγοντας το παιχνίδι στη διδακτική πρακτική. Από τις παρατηρήσεις που προέκυψαν μετά το πέρας της διδασκαλίας, τη συζήτηση που ακολούθησε, την επεξεργασία των φύλλων αξιολόγησης της διδασκαλίας που μοιράστηκαν στους μαθητές και την αυτοαξιολόγηση των διδασκόντων συνάγεται το συμπέρασμα πως οι μαθητές, εφόσον τους δοθούν κατάλληλα ερεθίσματα και με τη χρήση παιδαγωγικών μεθόδων που επιτρέπουν την αξιοποίηση της δημιουργικής σκέψης, μπορούν να κινητοποιηθούν και να ενισχύσουν την προσπάθειά και τη συμμετοχή τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Τέλος προτείνεται η εφαρμογή της παραπάνω διδακτικής πρότασης και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Λέξεις κλειδιά: συνδιδασκαλία, διαθεματικότητα, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, Lego

Εισαγωγή

Στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα των μαθητών του γυμνασίου παρουσιάζεται συχνά αυξημένη κούραση και έλλειψη ενδιαφέροντος στα μαθήματα που διδάσκονται με παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Η στάση αυτή οφείλεται στο συγκεντρωτισμό και την ομοιομορφία που χαρακτηρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 1998). Αυτό που χρειάζεται είναι να διαμορφωθεί ένα σχολικό περιβάλλον που θα παρέχει σε εκπαιδευτικούς και μαθητές την ευκαιρία να δραστηριοποιηθούν, να εμπλακούν σε μια διαδικασία βιωματικής, ομαδοκεντρικής μάθησης ώστε να αυτενεργήσουν, να μάθουν έμπρακτα τρόπους απόκτησης και διαχείρισης της γνώσης, να καλλιεργήσουν δεξιότητες. Μ' αυτόν τρόπο οι εκπαιδευτικοί γίνονται οι ίδιοι αρχιτέκτονες και όχι διαμεσολαβητές της γνώσης (Ματσαγγούρας, 1998).

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε το παράδειγμα της μελέτης των καιρικών φαινομένων στην Οδύσσεια και την Γεωλογία – Γεωγραφία της Α' γυμνασίου με βάση τις παρακάτω θεωρητικές παραδοχές: 1. Τη συνδιδασκαλία ως μέσο διεπιστημονικής, ολιστικής και εφαρμοσμένης προσέγγισης της γνώσης και συνεργατικής πρακτικής· συγκεκριμένα την ομαδική διδασκαλία όπου δύο εκπαιδευτικοί έχουν από κοινού την ευθύνη του σχεδιασμού και της υλοποίησης της διδασκαλίας (Forbes & Billet, 2012 στο Χουλιάρα, 2013). 2. Τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές μεθόδους (Φραγκούλης & Φραντζή, 2010). 3. Τις αρχές της βιωματικής μάθησης (Dewey, 1938,& Kolb,1984). 4. Τη θεωρία

πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1993). 5. Τη συμβολή των οπτικοακουστικών μέσων διδασκαλίας ως επικουρική διαδικασία (Κεσίσογλου,1980).

Ως στόχοι τέθηκαν: 1. Η εφαρμογή της συνδιδασκαλίας από εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων στο πλαίσιο του καθημερινού αναλυτικού προγράμματος και όχι στο πλαίσιο καινοτόμων δράσεων- ερευνητικών εργασιών (projects). 2. Η προαγωγή της δημιουργικής σκέψης και της συνεργατικότητας στο πλαίσιο της συνεργαζόμενης μικροομάδας μαθητών. 3. Η ενσωμάτωση των εμπειριών των εκπαιδευομένων ως αρχή της διά βίου μάθησης. 4. Η ενίσχυση και άλλων μορφών νοημοσύνης, εκτός της γλωσσικής και της λογικομαθηματικής, όπως της χωροταξικής.

Μέθοδος

Στο πλαίσιο υλοποίησης των ανωτέρω έλαβαν χώρα τα εξής:

Οι 16 μαθητές της Α' τάξης του Γυμνασίου Κρυονερίου Κορινθίας που ήδη είχαν χωριστεί σε τέσσερις ομάδες παρακολούθησαν ένα απόσπασμα από την κινηματογραφική ταινία «Καταιγίδα» του Β. Πέτερσεν (2000). Το συγκεκριμένο απόσπασμα λειτούργησε ως προοργανωτής προκειμένου οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες να συμπληρώσουν το φύλλο εργασίας και να μιλήσουν για τις εμπειρίες τους στη θάλασσα, να γενικεύσουν αναφερόμενοι στη διαχρονική σχέση του ανθρώπου με τη θάλασσα από την αρχαιότητα ως τη σύγχρονη εποχή και να το συγκρίνουν με το απόσπασμα της Οδύσσειας (ε,320-328) που τους δόθηκε. Στη συνέχεια μοιράστηκε στην κάθε ομάδα ένα σώμα από τουβλάκια Lego (Shapiro, 2014) διαφορετικού χρώματος και μεγέθους. Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να ζητήσουν και επιπλέον τουβλάκια, εάν έκριναν ότι ήταν απαραίτητα για την κατασκευή τους ή να μη χρησιμοποιήσουν όλα τα τουβλάκια που τους είχαν μοιραστεί. Τους ζητήθηκε να φτιάξουν μία κατασκευή όπου θα αποτύπωναν οπτικά το παραπάνω απόσπασμα της Οδύσσειας, δίνοντας έμφαση στο σημείο που εκείνοι θεωρούσαν πιο σημαντικό. Ο χρόνος που τους δόθηκε ήταν 15 λεπτά. Ακολούθως ένα μέλος από την κάθε ομάδα παρουσίασε στην ολομέλεια την κατασκευή της ομάδας του, εξήγησε τον τρόπο σκέψης τους, το σημείο στο οποίο η ομάδα έδωσε έμφαση στην κατασκευή και απάντησε στις ερωτήσεις των συμμαθητών του.

Έχοντας ως αφόρμηση το μάθημα της Οδύσσειας, ακολούθησε τη δεύτερη διδακτική ώρα το μάθημα της Γεωλογίας - Γεωγραφίας που αφορούσε στη σύσταση της ατμόσφαιρας, όπως αυτή παρουσιάζεται στη σελ. 40 του σχολικού βιβλίου. Στη συνέχεια οι μαθητές σε ομάδες συμπλήρωσαν τα φύλλα εργασίας που τους δόθηκαν όπου τους ζητήθηκε το μέσο πάχος του κάθε στρώματος της ατμόσφαιρας σε χιλιόμετρα και ο αριθμός από τουβλάκια Lego (Shapiro, 2014) που αντιστοιχούν στο μέσο πάχος των στρωμάτων της ατμόσφαιρας. Στο σημείο αυτό συνέβαλε επικουρικά η παρέμβαση της φιλολόγου. Συζήτησε με τις ομάδες την ετυμολογική ανάλυση των όρων των στρωμάτων της ατμόσφαιρας, προκειμένου να κατανοήσουν τη θέση του κάθε στρώματος και τα χαρακτηριστικά του. Ακολούθησε η κατασκευή με τουβλάκια Lego (Shapiro, 2014). Στην κάθε ομάδα μοιράστηκε συγκεκριμένος αριθμός από τουβλάκια και ζητήθηκε μια κατασκευή Lego (Shapiro, 2014) που αντιπροσωπεύει τα στρώματα της ατμόσφαιρας. Στο επόμενο στάδιο οι μαθητές ζωγράφισαν σε χαρτόνι ορισμένα μετεωρολογικά φαινόμενα τα οποία τοποθέτησαν στο σωστό στρώμα της κατασκευής. Τέλος σχεδίασαν την πορεία ενός αεροπλάνου προκειμένου αυτό να ακολουθήσει την ιδανική διαδρομή μέσα από την ατμόσφαιρα και να αποφύγει τα δύσκολα καιρικά φαινόμενα που πιθανόν να θέσουν σε κίνδυνο τη ζωή των επιβατών.

Στο τέλος της διδασκαλίας οι δύο εκπαιδευτικοί συζήτησαν με τους μαθητές τον τρόπο σκέψης που ακολούθησαν για να οδηγηθούν στις δύο κατασκευές. Οι μαθητές παρατήρησαν ότι τόσο στην Οδύσσεια όσο και στη Γεωλογία - Γεωγραφία ακολούθησαν

επαγωγικό τρόπο σκέψης. Αναγνώρισαν τη στενή συνάρτηση θεωρητικών και θετικών επιστημών ως προς τον τρόπο αποδόμησης της γνώσης και γενίκευσαν αναφερόμενοι στην ολιστική θεώρηση της επιστήμης.

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση ως προς το πλαίσιο της εκπαιδευτικής έρευνας αποτελεί μελέτη περίπτωσης, εφόσον μελετάται η δυναμική μίας μοναδικής διδακτικής πρότασης εν τη εξελίξει της και παρατηρούνται οι παράγοντες που επέδρασαν στο πραγματικό και μοναδικό περιβάλλον της συγκεκριμένης σχολικής τάξης. Η επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου με ένα μικρό συγκριτικά αριθμό μαθητών δεν πληροί τα κριτήρια της αντιπροσωπευτικότητας σε σχέση με τον πληθυσμό των γυμνασίων του νομού Κορινθίας, ώστε να συναχθούν μετρήσιμα στοιχεία. Δίνει όμως μια δυναμική εικόνα διάθεσης και δίψας των μαθητών για νεωτερισμούς στη διδασκαλία. Οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν έχουν στη διάθεσή τους την άμεση επαφή με την καινοτομία, εκτός εάν ο εκπαιδευτικός θέλει να τη φέρει στην τάξη. Με τη συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη διδασκαλία ένιωσαν ότι, αν και απομακρυσμένοι από τα σχολεία του κέντρου, βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, ενώ με τη χρήση των Lego (Shapiro, 2014) στη διδακτική πρακτική απέκτησαν αυτοπεποίθηση και διάθεση για συμμετοχή παραμερίζοντας τις μαθησιακές δυσκολίες τους που πιθανόν θα ήταν ανασταλτικός παράγοντας στην παραδοσιακή διδασκαλία.

Επιπλέον στόχος ήταν να διερευνηθούν οι αλληλεπιδράσεις γεγονότων, ανθρώπινων σχέσεων και άλλων παραμέτρων στη συγκεκριμένη μοναδική περίσταση (Cohen κ.α.,2008). Για το λόγο αυτό και προκειμένου να επιτευχθεί τριγωνοποίηση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν η παρατήρηση και το ερωτηματολόγιο. Ως προς την πρώτη μέθοδο συλλογής δεδομένων ο ένας τύπος παρατήρησης ήταν η συμμετοχική και αφορούσε στους δύο διδάσκοντες εκπαιδευτικούς οι οποίοι κατέγραψαν τις παρατηρήσεις τους με βάση ένα δομημένο φύλλο αυτοαξιολόγησης της διδασκαλίας. Ο δεύτερος τύπος παρατήρησης ήταν μη δομημένη μη συμμετοχική παρατήρηση και αφορούσε στους δύο σχολικούς συμβούλους και στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που δε συμμετείχαν στη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Η δεύτερη μέθοδος συλλογής δεδομένων ήταν ένα ανώνυμο, δομημένο ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε στους μαθητές στο τέλος του μαθήματος. Περιείχε 15 ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου διαβαθμισμένες σε 5βαθμη κλίμακα Likert. Αφορούσαν στην εμπειρία τους στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο και στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, στη συνεργασία τους με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και με τους εκπαιδευτικούς, στο κλίμα της τάξης, στο βαθμό που η χρήση των Lego συνέβαλε αφενός στην επεξεργασία και στην κατανόηση της γνώσης και αφετέρου στην αύξηση του ενδιαφέροντός τους για το μάθημα. Τέλος τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν την εμπειρία τους και να κάνουν προτάσεις για την περαιτέρω βελτίωση της.

Αποτελέσματα - Συζήτηση

Από την επεξεργασία των απαντήσεων των μαθητών στα ερωτηματολόγια, από το κλίμα που επικράτησε κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, από τη συζήτηση που ακολούθησε στη συνέχεια με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν τη διδακτική πρόταση και την επεξεργασία των εντύπων παρατήρησης και τέλος από την αυτοαξιολόγηση των διδασκόντων συνάγεται το συμπέρασμα πως η κατανόηση και η εμπέδωση της διδακτικής ενότητας τόσο στα Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση όσο και στη Γεωλογία - Γεωγραφία ήταν μια ευχάριστη εμπειρία για τους μαθητές με τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Ενεργοποιήθηκαν, συνεργάστηκαν, εξέφρασαν με μεγάλο ενδιαφέρον τις απόψεις τους, τεκμηρίωσαν τον τρόπο σκέψης τους για τις κατασκευές των Lego. Γενικότερα αντιμετώπισαν την

παραπάνω διαδικασία ως κάτι διαφορετικό στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής και πρότειναν να ενταχθεί και στη διδασκαλία άλλων μαθημάτων. Ενδεικτικά ορισμένοι μαθητές ανέφεραν: «Το μάθημα σε ομάδες με τα τουβλάκια ήταν συναρπαστικό», «Μπόρεσα να καταλάβω καλύτερα το μάθημα», «Τώρα έχω περισσότερη αυτοπεποίθηση». «Θα ήθελα να ξανακάνω μάθημα σε ομάδες με τουβλάκια, ήταν μια πολύ ωραία εμπειρία». Οι δυσκολίες που προέκυψαν είναι οι εξής: 1) Η ελλιπής εξοικείωση των μαθητών με την διδακτική – παιδαγωγική χρήση των Lego δυσκόλεψε τις κατασκευές στο Φύλλο Εργασίας. 2) Οι μαθητές δεν ήταν επαρκώς εξοικειωμένοι με την ομαδοσυνεργατική διαδικασία της διδασκαλίας με αποτέλεσμα να απαιτείται περισσότερος χρόνος , παράγοντας που οδήγησε στην εκτός χρόνου προγραμματισμένη διδασκαλία. 3) Η δυσλειτουργία – ανεπαρκής στήριξη του σχολικού δικτύου επέτεινε τόσο το χρονικό πρόβλημα, όσο και την δυσκολία της ηλεκτρονικής βοήθειας.

Σε ό,τι έχει να κάνει με τους επιμέρους στόχους παρατηρήθηκαν τα εξής: 1. Οι εκπαιδευτικοί λειτούργησαν ως ομάδα τόσο κατά την προετοιμασία όσο και κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος. Όρισαν από κοινού το σκοπό και τους επιμέρους στόχους, γνωστικούς και ψυχοσυναισθηματικούς, διαχειρίστηκαν την τάξη έχοντας επικουρικό ρόλο στο μάθημα του συναδέλφου τους, καθοδήγησαν τους μαθητές κατά τη διαδικασία των κατασκευών και προχώρησαν από κοινού στη διαμορφωτική και στην τελική αξιολόγηση. 2. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε στο πλαίσιο της ομάδας προώθησε την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών. Τους ενεργοποίησε συναισθηματικά συμβάλλοντας στη μάθηση μέσω της αλληλεπίδρασης γνώσης και συναισθηματικών διεργασιών και αναπτύσσοντας τις γνωστικές και κοινωνικές ικανότητες (Δεδούλη,2001). Με αυτόν τον τρόπο η μάθηση και η ανάπτυξη, ενώ αποτελούν ατομικό επίτευγμα, πραγματοποιήθηκαν ουσιαστικά μέσα σε πλαίσιο αλληλεπικοινωνίας και συνεργασίας σύμφωνα με την άποψη του Vygotsky περί «Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης» (Vygotsky στο Foulin & Mouchon, 2002). 3. Η διδασκαλία ευνόησε τη συνδυαστική δράση νου και χεριού και την εφαρμογή της επεξεργασμένης βιωματικής γνώσης. Εξάλλου, η ενσωμάτωση των εμπειριών των μανθανόντων αποτελεί, σύμφωνα με την Unesco (1972) βασική αρχή της διά- βίου μάθησης, στην οποία στοχεύει το αναλυτικό πρόγραμμα (Δεδούλη, 2001). 4. Το σχολείο στοχεύει κυρίως στην ανάπτυξη γλωσσικών και μαθηματικών δεξιοτήτων. Επομένως ευνοεί τους μαθητές με ανεπτυγμένη γλωσσική και λογικομαθηματική νοημοσύνη (Δεδούλη, 2001). Οι βιωματικές δραστηριότητες που εκπονήθηκαν ενίσχυσαν και άλλες μορφές νοημοσύνης όπως τη χωροταξική, τη διαπροσωπική, την ενδοπροσωπική και ευνόησαν τη συμμετοχή και μαθητών που είχαν ανεπτυγμένες αυτές τις μορφές και όχι τη γλωσσική και/ ή τη λογικομαθηματική.

Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα πως η συνδυαστική συνδρομή της συνδιδασκαλίας, της διεπιστημονικής προσέγγισης, της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και της βιωματικής μάθησης στο πλαίσιο του καθημερινού σχολικού προγράμματος συνέβαλε στην ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών για μάθηση, στη βελτίωση των διαπροσωπικών τους σχέσεων και στην αύξηση της αυτοεκτίμησής τους. Πιθανόν ανάλογες διδακτικές προτάσεις θα μπορούσαν να εφαρμοστούν και με την εμπλοκή άλλων μαθημάτων, όπως των Εικαστικών, των Μαθηματικών, της Φυσικής Αγωγής.

Ευχαριστίες

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά τους κ. Κατσιγιάννη Γ., σχολικό σύμβουλο ΠΕ 04, και κα. Κεκροπούλου Μ., σχολική σύμβουλο ΠΕ 02, για την πολύτιμη βοήθεια και

καθοδήγησή τους στην πραγματοποίηση και αξιολόγηση της παραπάνω διδακτικής πρότασης.

Αναφορές ξενόγλωσσες

Dewey, J. (1938, 1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση,* μτφ. Πολενάκης, Αθήνα: Γλάρος.
Forbes & Billet (2012).*Successful co-teaching in the science classroom,* Science Scope, Septemper, 61-64.
Foulin, J-N.& Mouchon,N. (2002). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences.* New York: Basic Books.
Kolb, D. (1984). *Experiential Learning.* New Jersey: Pentice Hall.
Shapiro, J. (2014).Fixing Education Is Child's Play. *Forbes.* Retrieved June, 6,2015from http://www.forbes.com/sites/jordanshapiro/2014/04/14/fixing-education-is-childs-play/
Unesco (2002). Εκπαίδευση: Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα υπό την προεδρία του J. Delors. Αθήνα: Gutenberg.

Αναφορές ελληνόγλωσσες

Δεδούλη, Μ(2001). *Βιωματική μάθηση*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων,6.
Καλοκύρη, Β. & Φραγκούλης, Ι. (2014) *Διεξαγωγή διδασκαλίας: Αξιοποίηση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Ενότητα 3, Επιμορφωτικό Πρόγραμμα για Εκπαιδευτικούς Φιλολόγους: «Εκπαιδευτικοί και Διά Βίου Μάθηση».* Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
Κεσίσογλου, Ι.(1980). *Εισαγωγή στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία.* Αθήνα: Ίδρυμα Ευγενίδου.
Cohen, L., Manion, L., Morrison, K.(2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* (Σ.Καρανάκης κ.α. μτφρ)Αθήνα: Μεταίχμιο.(Πρωτότυπη έκδοση 2000).
Ματσαγγούρας, Η.(1998). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη.* Αθήνα: Gutenberg.
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. Αθήνα. Διαθέσιμο on line: http://digitalschool.minedu.gov.gr
Φραγκούλης, Ι., & Φραντζή, Φ. (2010). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις της τοπικής ιστορίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων.* Πάτρα: Εκδόσεις Γιάννης Πικραμένος.
Χουλιάρα,Ε.(2013). *Η συνδιδασκαλία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.* Ανακτήθηκε Ιούνιος,6, 2015 από: *http://chouliara-specialeducation.blogspot.gr/2013/08/blog-post_6261.html*

Παραρτήματα

Σχέδιο διδασκαλίας

Τίτλος: «Σπέρνεις ανέμους… θερίζεις θύελλες…»: από τη λογοτεχνία… στην επιστήμη
Σχολείο: Γυμνάσιο Κρυονερίου Κορινθίας
Ημερομηνία: 31/3/2015
Διδάσκοντες : Ειρήνη Παπαδοπούλου (ΠΕ02)
Γιώργος Λεοντακιανάκος(ΠΕ04)
Διάρκεια διδασκαλίας: 2 διδακτικές ώρες
Γνωστικό αντικείμενο: Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση (Οδύσσεια)
Γεωλογία - Γεωγραφία
Τάξη: Α' Γυμνασίου
Περιοχή γνωστικού αντικειμένου:
Ομήρου Οδύσσεια: ε, 320- 328 (σχολικό βιβλίο σελ. 63)

Γεωλογία - Γεωγραφία Α' γυμνασίου (σχολικό βιβλίο σελ. 40) Β2.1 Η σύνθεση της ατμόσφαιρας, η θερμοκρασία, οι άνεμοι.
Μέθοδος διδασκαλίας: σύνθετη: ομαδοσυνεργατική βάσει φύλλων εργασίας σε συνδυασμό με στοιχεία ερμηνευτικής μεθόδου(συνεξέταση μορφής- περιεχομένου)
Πορεία διδασκαλίας: αναλυτική -συνθετική
Μορφή: διαλογική(κατευθυνόμενη αυτενέργεια σε φθίνοντα ρυθμό)

Η στοχοθεσία συνάδει με τους στόχους του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών & του Αναλυτικού Προγράμματος ΥΠΑΙΘ-Π.Ι,2003) και με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών πιλοτικής εφαρμογής ΠΙ,2011) με έμφαση στη διαθεματική προσέγγιση των διδακτικών αντικειμένων, στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διεργασία, στο σχεδιασμό ευρύτερων διδακτικών ενοτήτων και στην ανάπτυξη της δεξιότητας της διά βίου μάθησης και της συνεργασίας (Καλοκύρη, Β., & Φραγκούλης, Ι. 2014). Συγκεκριμένα ακολουθείται η ταξινομία των τεσσάρων επιπέδων της Unesco (στο Καλοκύρη, Β., & Φραγκούλης, Ι. 2014) με βάση την οποία οι μαθητές επιδιώκεται να αναπτύξουν γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και οριζόντιες ικανότητες.

Ειδικότερα επιδιώκεται οι μαθητές:

Σκοπός: Να αναγνωρίζουν τη στενή συνάρτηση θεωρητικών και θετικών επιστημών ως προς τον τρόπο αποδόμησης της γνώσης και να αποκτήσουν μεταγνωστική ικανότητα.

Στόχοι:

1. Να συνδέσουν τη γνωστή ως τώρα έχθρα του Ποσειδώνα για τον Οδυσσέα με τα φαινόμενα που προκάλεσε και συνακόλουθα την επίθεσή του εναντίον του ήρωα.

2. Να χρησιμοποιήσουν τις εμπειρίες τους από την Οδύσσεια ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι ένα φυσικό φαινόμενο μπορεί να αποτελέσει διαχρονική πηγή ενασχόλησης, τόσο επιστημονικής όσο και λογοτεχνικής.

3. Να αντιληφθούν ότι η ατμόσφαιρα είναι ένα πολύ λεπτό στρώμα αερίων, πολύ ευαίσθητο, που μπορεί να επηρεαστεί έντονα από τις ανθρώπινες δραστηριότητες.

4. Να διακρίνουν τα μικρότερα τμήματα στα οποία μπορεί να χωριστεί η ατμόσφαιρα κατανοώντας πάντα ότι αυτή αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο- σύστημα σε συνεχή αλληλεξάρτηση με τα άλλα τμήματα του φυσικού περιβάλλοντος.

5. Να περιγράψουν τα γενικά χαρακτηριστικά καθενός από τα επιμέρους αυτά συστήματα.

6. Να συζητήσουν για τη συμβολή της επιστήμης στην υπηρεσία του ανθρώπου, για τη σχέση της με την καθημερινή ζωή και τις ανάγκες του.

7. Να συνεργαστούν στην ομάδα και να κοινοποιήσουν στην ολομέλεια το παραγόμενο έργο τους, να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες.

8. Να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να αποκτήσουν κριτική σκέψη, δημιουργικότητα και αυτοεκτίμηση, να ενδυναμώσουν την προσωπικότητά τους(καλλιέργεια οριζόντιων ικανοτήτων).

Ως προς τις στάσεις επιδιώχθηκε: 1) Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, 2) Σεβασμός της άποψης του άλλου και 3) Δημοκρατικότητα: Κάθε μαθητής εξέφρασε την άποψη του.

Κάθε ομάδα επεξεργαζόταν τις απόψεις κάθε μαθητή, καταλήγοντας συνθετικά στην άποψη της ομάδας και η ολομέλεια (όλες οι ομάδες) επεξεργαζόντουσαν τις απόψεις των ομάδων, βγάζοντας συμπερασματικά την άποψη της ολομέλειας.

Όσον αφορά στην αποδόμηση της γνώσης στην Οδύσσεια, οι μαθητές μέσω των κατασκευών με τα Lego απέκτησαν την ικανότητα να αναλύουν ένα κείμενο στα συνθετικά του μέρη και να το ερμηνεύουν τεκμηριωμένα δίνοντας έμφαση στο σημείο που εκείνοι θεωρούν σημαντικό. Επιπλέον συνειδητοποίησαν ότι ένα λογοτεχνικό κείμενο προσφέρει δυνατότητες πολλαπλών ερμηνειών, αρκεί αυτές να στηρίζονται σε στοιχεία μορφής και περιεχομένου που το ίδιο προσφέρει.

Όσον αφορά στην αποδόμηση της γνώσης στην Γεωλογία – Γεωγραφία, επετεύχθη κατά μέγα μέρος με την επεξεργασία των πινάκων σύμφωνα με το φύλλο εργασίας και με την μοντελοποίηση τους πάνω στα Lego. Όσον αφορά στις ενέργειες που οδήγησαν σε μεταγνώση στην Γεωλογία – Γεωγραφία, η θεμελιώδης ενέργεια είναι η κατασκευή των στρωμάτων της ατμόσφαιρας με τα τουβλάκια Lego. Πιο συγκεκριμένα στα συμπεράσματα αναφέρεται πλέον: Κατά την αξιολόγηση της διδασκαλίας φάνηκε η ικανότητα των μαθητών να παρουσιάσουν «μοντελοποιημένα» κομμάτια των αρχικών κειμένων, πράγμα που αποτελούσε και τον βασικό γνωστικό στόχο.

Ανάπτυξη του σεναρίου

Οι μαθητές είχαν χωριστεί σε ομάδες των τεσσάρων μικτής σύνθεσης από άποψη φύλου, γνώσεων, εμπειριών, δεξιοτήτων, ώστε αξιοποιώντας τα οφέλη της διαφορετικότητας να αλληλοσυμπληρώνονται και να καλλιεργούν τις κοινωνικές δεξιότητές τους.

φύλλο εργασίας

Οδύσσεια ε, 320- 328

Α. Ποιο φυσικό φαινόμενο αναγνωρίζετε στο απόσπασμα που παρακολουθήσατε;

Β. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του;

Έχετε βρεθεί στο παρελθόν σε τρικυμία;

Αν ναι, τι νιώσατε και πώς αντιδράσατε; Αν όχι, σκεφτείτε ποια θα ήταν τα συναισθήματά σας και ποιες ενέργειες θα κάνατε στην προσπάθειά σας να επιβιώσετε.

Α. Ποιο φαινόμενο περιγράφει ο Όμηρος;

Β. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του;

Α. Ποιες είναι οι ομοιότητες ανάμεσα στο απόσπασμα από την «Καταιγίδα» και στο απόσπασμα της Οδύσσειας ως προς τον τρόπο που παρουσιάζεται η θαλασσοταραχή;

Β. Ποιες είναι οι διαφορές;

Ποια στοιχεία των δύο αποσπασμάτων θεωρείτε φανταστικά και ποια πραγματικά;

Σε ποια συμπεράσματα μπορούμε να καταλήξουμε για τη σχέση του ανθρώπου με τη θάλασσα στην αρχαιότητα και στη σύγχρονη εποχή;

Ποια στοιχεία του αποσπάσματος της Οδύσσειας θεωρείτε ρεαλιστικά και ποια φανταστικά; Τεκμηριώστε την απάντησή σας.

Χρησιμοποιώντας τουβλάκια Lego διαφορετικού χρώματος και μεγέθους προσπαθήστε να αναπαραστήσετε τη σκηνή της Οδύσσειας.(θεός- ήρωας- φαινόμενο).

Να αιτιολογήσετε την επιλογή σας ως προς το μέγεθος, το χρώμα και τη θέση των Lego.

Ασχολούνται οι σύγχρονοι άνθρωποι με τα φυσικά φαινόμενα;

Ποιες καθημερινές ανάγκες του ανθρώπου καλύπτει η ενασχόλησή του με τη μετεωρολογία;

Σε τι μοιάζουν και σε τι διαφέρουν από εκείνες του ανθρώπου της αρχαιότητας;

Έχοντας ως αφόρμηση το μάθημα της Οδύσσειας, ακολούθησε τη δεύτερη διδακτική ώρα το μάθημα της Γεωλογίας - Γεωγραφίας. Ο εκπαιδευτικός ρώτησε τους μαθητές εάν και οι σύγχρονοι άνθρωποι ασχολούνται με τα φυσικά φαινόμενα. Εκείνοι απάντησαν καταφατικά και αιτιολόγησαν την απάντησή τους αναφέροντας πως οι ανάγκες του ανθρώπου είναι περίπου ταυτόσημες (μεταφορά ανθρώπων και αγαθών, εξεύρεση τροφής, αναψυχή, πόλεμος) και αυτές καλύπτει η μετεωρολογία.

Με εντολή του αρχηγού που όρισε η κάθε ομάδα, έγινε ανάγνωση από τα μέλη κάθε ομάδας της σελίδας 40 του σχολικού βιβλίου. Ο αρχηγός μελέτησε τον πίνακα 1 και ενημέρωσε την ομάδα του για τη σύσταση της ατμόσφαιρας:

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΣΤΡΩΜΑ ΑΤΜΟΣΦΑΙΡΑΣ	ΕΥΡΟΣ ΣΤΡΩΜΑΤΟΣ ΣΕ ΧΙΛΙΟΜΕΤΡΑ ΞΕΚΙΝΩΝΤΑΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΠΙΦΑΝΕΙΑ ΤΗΣ ΓΗΣ
Τροπόσφαιρα	0 – 15
Στρατόσφαιρα	15 – 50
Μεσόσφαιρα	50 – 80
Θερμόσφαιρα ή Ιονόσφαιρα	80 – 800
Εξώσφαιρα	> 800

Στη συνέχεια συνεργάστηκαν όλα τα μέλη της ομάδας - αναλαμβάνοντας το καθένα συγκεκριμένο ρόλο - και συμπλήρωσαν 2 πίνακες στο φύλλο εργασίας. Ο πίνακας 2 περιείχε το μέσο πάχος κάθε στρώματος σε km και ο πίνακας 3 τον αριθμό από τουβλάκια Lego που αντιστοιχούν στο μέσο πάχος κάθε στρώματος. Μετά, ένα μέλος από κάθε ομάδα έγραψε τα ονόματα των πέντε στρωμάτων της ατμόσφαιρας έτσι ώστε να σχηματιστούν πέντε ετικέτες. Έστω πως η επιφάνεια του θρανίου είναι η επιφάνεια του εδάφους. Ζητήθηκε από τους μαθητές να τοποθετήσουν μια σειρά από τουβλάκια, που αντιπροσώπευε το ύψος σε χιλιόμετρα από την επιφάνεια του εδάφους.

Ακολούθησαν συγκεκριμένες οδηγίες, ώστε να οδηγηθούν σε μία κατασκευή με συγκεκριμένο αριθμό από τουβλάκια Lego, που αντιστοιχούσαν στο μέσο πάχος των στρωμάτων της ατμόσφαιρας. Ο συγκεκριμένος αριθμός από τουβλάκια με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά χρώματος, μεγέθους και αριθμό από δοντάκια, που είχε το κάθε Lego στόχευε στην εξάσκηση των μαθητών στις έννοιες της μονάδας μέτρησης και της κλίμακας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

ΣΤΡΩΜΑ ΑΤΜΟΣΦΑΙΡΑΣ	ΜΕΣΟ ΠΑΧΟΣ ΣΤΡΩΜΑΤΟΣ ΣΕ ΧΙΛΙΟΜΕΤΡΑ
Τροπόσφαιρα	
Στρατόσφαιρα	
Μεσόσφαιρα	
Θερμόσφαιρα ή Ιονόσφαιρα	
Εξώσφαιρα	

Οι προηγούμενες οδηγίες λειτούργησαν ως ένα εγκεφαλικό παιχνίδι, που σκοπό είχε να φτιαχτεί ένα είδος «παζλ - κατασκευής». Οι ομάδες εκμεταλλεύτηκαν όλες τις

προηγούμενες πληροφορίες και μέσω της μεταξύ τους συνεργασίας έφτιαξαν μια κατασκευή Lego που αντιπροσώπευε τα στρώματα της ατμόσφαιρας. Σε κάθε στρώμα κόλλησαν με σελοτέιπ την αντίστοιχη ετικέτα με το όνομα του στρώματος της ατμόσφαιρας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

ΣΤΡΩΜΑ ΑΤΜΟΣΦΑΙΡΑΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΠΟ ΤΟΥΒΛΑΚΙΑ LEGO ΠΟΥ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΟΥΝ ΣΤΟ ΜΕΣΟ ΠΑΧΟΣ ΣΤΡΩΜΑΤΟΣ
Τροπόσφαιρα	
Στρατόσφαιρα	
Μεσόσφαιρα	
Θερμόσφαιρα ή Ιονόσφαιρα	
Εξώσφαιρα	

Ο αρχηγός κάθε ομάδας όρισε τρία μέλη από την ομάδα του που ζωγράφισαν: 1) μερικά μετεωρολογικά φαινόμενα: π.χ. σύννεφα, ομίχλη, βροχή, χαλάζι, κεραυνοί κτλ. 2) μια οριζόντια λωρίδα η οποία ονομάστηκε οζονόσφαιρα και 3) ένα αεροπλάνο. Τα έκοψαν και τα κόλλησαν με σελοτέιπ στο σωστό στρώμα της ατμόσφαιρας. Μετά την ολοκλήρωση της κατασκευής έκαναν επίδειξη στον καθηγητή. Ένα μέλος από την κάθε ομάδα κράτησε το αεροπλάνο και έδειξε ποια θα ήταν η ιδανική διαδρομή, δηλαδή από ποιο στρώμα πρέπει να περάσει, ποια διαδρομή πρέπει να κάνει το αεροπλάνο, ώστε να μην αντιμετωπίσει δύσκολα καιρικά φαινόμενα που να θέσουν σε κίνδυνο τη ζωή των επιβατών.

Στο τέλος όλες οι ομάδες απάντησαν σε μια σειρά ερωτήσεων ανοικτού και κλειστού τύπου με σκοπό να διαπιστωθεί αν εκπληρώθηκαν οι στόχοι της διδασκαλίας.

Αυτοαξιολόγηση της διδασκαλίας

Διδάσκοντες: Παπαδοπούλου Ειρήνη (ΠΕ 02)
Λεοντακιανάκος Γεώργιος (ΠΕ 04)

Στόχοι αυτοαξιολόγησης κλίμακα αυτοαξιολόγησης(1-5)

1. σχέδιο-προετοιμασία της διδασκαλίας:
2. προηγηθείσα ευαισθητοποίηση των μαθητών:
3. διαγραφή των στόχων
4. επίτευξη των στόχων διδασκαλίας
5. στρατηγική διδασκαλίας (επιλογή και χρήση κατάλληλων τεχνικών, μεθόδων και μορφών
διδασκαλίας)
6. χρήση εποπτικών μέσων-ΤΠΕ
7. ανταπόκριση στις μαθησιακές ανάγκες
8. κριτική συμμετοχή
9. ανατροφοδότηση της διδασκαλίας
10. τήρηση του χρόνου της διδασκαλίας
11. ολοκλήρωση του μαθήματος με φυσικότητα

12. στάση και συμπεριφορά του διδάσκοντος
13. ρόλος του διδάσκοντος στη διαμόρφωση και τη λειτουργία των ομάδων
14. γενικότερο κλίμα

Επεξήγηση κλίμακας: 1= πολύ κακή, 2= κακή, 3= μέτρια, 4= καλή, 5= πολύ καλή

Από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές παραθέτονται ενδεικτικά ορισμένες ερωτήσεις:

1η Ερώτηση

Έχετε δεχθεί στο παρελθόν διδασκαλία σε ομάδες;	Καθόλου ☐	1-2 φ ☐	3-5 φορ ☐	5-10 φο ☐	πάνω από 10 ☐

2η Ερώτηση

3η Ερώτηση

Η συνεργασία των μελών στην ομάδα είχε προβλήματα;	κανένα ☐	λίγα ☐	αρκετά ☐	πολλά ☐	Πάρα πολλά ☐

Αν η συνεργασία είχε προβλήματα, που εστιάζονται;	Στη συνεννόηση μεταξύ των μελών ☐	Στο διαφορετικό γνωστικό επίπεδο των μελών ☐	Στη διαφορετική διάθεση μεταξύ των μελών ☐	Στην έλλειψη σαφούς καθοδήγησης από την πλευρά του εκπαιδευτικού ☐	Στην απειρία της ομαδοσυνεργατικής διαδικασίας ☐

7η Ερώτηση

Η κατανόηση των εννοιών με τις ομάδες κρίνεται κατά την άποψή σας …… σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία.	μικρότερη ☐	ίδια ☐	Λίγο μεγαλύτερη ☐	μεγαλύτερη ☐	Πολύ μεγαλύτερη ☐

8η Ερώτηση

Η διαδικασία των Lego πόσο βοήθησε στην κατανόηση των εννοιών;	καθόλου ☐	λίγο ☐	μέτρια ☐	πολύ ☐	πάρα πολύ ☐

12η Ερώτηση

Ποιους από τους παρακάτω παράγοντες επηρέασε η χρήση των Lego;	1. αυτοπεποίθηση…………………………… 2. κοινωνικοποίηση………………………… 3. συνεργασία………………………………… 4. αλληλοσεβασμό………………………… 5. κάποιον άλλο (προσδιόρισε ποιον)………………

Μια πρόταση διαθεματικής διδασκαλίας με θέμα την Ευρωπαϊκή Ένωση

Δελιόπουλος Γιώργος
Δρ. Φιλόλογος, Γυμνάσιο Περδίκκα
georgedeliopoulos@yahoo.gr

Γκάλφα Μαρία
Φιλόλογος, Γυμνάσιο Περδίκκα
marina67_ptol@yahoo.gr

Περίληψη

Η συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζει μια πρόταση διαθεματικής διδασκαλίας με θέμα την Ευρωπαϊκή Ένωση, η οποία οργανώθηκε από δύο φιλολόγους και υλοποιήθηκε στην Γ΄ τάξη του Γυμνασίου Περδίκκα τον Μάιο του 2014. Ο βασικός στόχος ήταν να γνωρίσουν οι μαθητές τη λειτουργία της Ευρωπαϊκή Ένωσης και τα δικαιώματα που παρέχει στους πολίτες της, αλλά και να συνειδητοποιήσουν την ευρωπαϊκή τους ταυτότητα. Το θέμα προσεγγίσθηκε υπό το πρίσμα τεσσάρων σχολικών μαθημάτων (Νεοελληνική Γλώσσα, Νεοελληνική Λογοτεχνία, Ιστορία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή). Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, συμπλήρωσαν τα φύλλα εργασίας, αντλώντας στοιχεία από διάφορες πηγές, ενώ στη συνέχεια τα παρουσίασαν και τα συζήτησαν στην ολομέλεια της τάξης. Με βάση την αυτοαξιολόγηση των μαθητών και τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών η διαθεματική διδασκαλία εκπλήρωσε τους αρχικούς της στόχους, ενώ προήγαγε την κριτική σκέψη, τη συνεργατική μάθηση και την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: Διαθεματική διδασκαλία, Ευρωπαϊκή Ένωση, ομαδοσυνεργατικότητα, αυτοαξιολόγηση.

Εισαγωγή

Η Ελλάδα αποτελεί αναπόσπαστο μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) από το 1981, ενώ από το 2002 έχει υιοθετήσει και το κοινό ευρωπαϊκό νόμισμα, το ευρώ. Οι αποφάσεις των ευρωπαϊκών θεσμών (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Δικαστήριο, Επιτροπή κ.ά.) επηρεάζουν σε μεγάλο ποσοστό την καθημερινότητα του Έλληνα πολίτη, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια που η χώρα μας παλεύει να ξεπεράσει την οικονομική κρίση με τη βοήθεια των ευρωπαίων εταίρων. Παρόλο αυτά, το τακτικό ευρωβαρόμετρο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για το φθινόπωρο του 2014 έδειξε ότι μεγάλο ποσοστό των Ελλήνων από 15 ετών και άνω αγνοούν τα βασικά τους δικαιώματα στα πλαίσια της Ε.Ε. και θα ήθελαν να μάθουν περισσότερα πράγματα γι' αυτά. Επομένως, διαπιστώνεται ένα έλλειμμα ενημέρωσης πάνω στα ευρωπαϊκά θέματα, κάτι που πιθανότατα δεν είναι άσχετο με την τάση των Ελλήνων να μην εμπιστεύονται την Ε.Ε. και τα θεσμικά της όργανα, αλλά και να μην αισθάνονται συνδεδεμένοι με την Ε.Ε. ως πολίτες της (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2014). Καθώς όμως οι νέοι του σήμερα θα κληθούν να ζήσουν σ' ένα κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό μέλλον, το οποίο θα φέρει ολοένα και εντονότερα τη σφραγίδα των ευρωπαϊκών θεσμών και των αποφάσεών τους, η παραπάνω άγνοια θα τους καταστήσει λιγότερο ανταγωνιστικούς και αποτελεσματικούς σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία.

Η παρούσα εργασία έχει ως θέμα μια διαθεματική διδασκαλία για την Ευρωπαϊκή Ένωση, η οποία οργανώθηκε από τους δύο φιλολόγους του Γυμνασίου Περδίκκα και

υλοποιήθηκε στην Γ΄ τάξη τον Μάιο του 2014, με αφορμή τις επικείμενες ευρωεκλογές. Μέσα από σχετικές συζητήσεις με τους μαθητές της Γ΄ τάξης στα πλαίσια των μαθημάτων της Νεοελληνικής Γλώσσας, της Ιστορίας, της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (Κ.Π.Α.) διαπιστώθηκε η άγνοια των περισσότερων μαθητών ως προς την ιστορία, τη δομή και τη λειτουργία της Ε.Ε. Καθώς, λοιπόν, οι ευρωεκλογές ήταν καθημερινό θέμα στα Μ.Μ.Ε. και οι μαθητές είχαν πολλές απορίες για τα πώς και τα γιατί της εκλογικής διαδικασίας, κρίθηκε σκόπιμο να οργανωθεί η συγκεκριμένη διαθεματική.

Διδακτικοί στόχοι

Στη διδακτέα ύλη των περισσότερων μαθημάτων της Γ΄ Γυμνασίου υπάρχουν σχετικά λίγες αναφορές για την Ε.Ε. Για παράδειγμα, στη δεύτερη ενότητα του σχολικού βιβλίου για τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό (Σ.Ε.Π.) υπάρχει ένα κεφάλαιο για τη σύγχρονη διεθνοποιημένη εργασία και οικονομία, όπου αναφέρονται οι δυνατότητες που παρέχουν οι ευρωπαϊκές υπηρεσίες απασχόλησης (Γκιάστας κ.ά., 2012). Η τέταρτη ενότητα του βιβλίου της Νεοελληνικής Γλώσσας είναι εξ ολοκλήρου αφιερωμένη σε θέματα της Ε.Ε. και του ευρωπαϊκού πολιτισμού (Κατσαρού κ.ά., 2012). Ξεχωριστά κεφάλαια για την ιστορία και τη δομή της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποτελούν το 13ο κεφάλαιο στο βιβλίο της Κ.Π.Α. (Σωτηρίου κ.ά., 2012) και το 13ο κεφάλαιο στο βιβλίο της Ιστορίας, όπου υπάρχουν στοιχεία και για την ένταξη της Ελλάδας (Λούβη & Ξιφαράς, 2012). Καθώς όμως τα δύο κεφάλαια για την Ε.Ε. στην Ιστορία και την Κ.Π.Α. είναι προς το τέλος του βιβλίου, συχνά οι ώρες δεν επαρκούν για να διδαχθούν σωστά ή παραλείπονται τελείως.

Τελειώνοντας, λοιπόν, το διδακτικό έτος 2013-2014, σχετικές συζητήσεις για την εξέλιξη και τη δομή της Ε.Ε., για τις κοινές ευρωπαϊκές πολιτικές και τα δικαιώματα των Ευρωπαίων πολιτών είχαν γίνει με τους μαθητές της Γ΄ τάξης μόνο στις ώρες που προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της 4ης ενότητας του βιβλίου της Νεοελληνικής Γλώσσας. Επίσης, καθώς τελείωνε η σχολική χρονιά, οι ώρες δεν επαρκούσαν για τη σωστή και λεπτομερή διδασκαλία των σχετικών κεφαλαίων της Κ.Π.Α. και της Ιστορίας. Καθώς, όμως, όπως προαναφέρθηκε, τα παιδιά εξέφραζαν συχνά απορίες για την Ε.Ε. και τις ευρωεκλογές, αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί μια σχετική εκπαιδευτική δράση στη Γ΄ Γυμνασίου. Οργανώθηκε, λοιπόν, και υλοποιήθηκε από τους φιλολόγους του σχολείου τον Μάιο του 2014 η διαθεματική διδασκαλία με θέμα την Ευρωπαϊκή Ένωση. Στη συγκεκριμένη διαθεματική οι μαθητές διερεύνησαν ζητήματα σχετικά με την Ε.Ε. και τον ευρωπαϊκό πολιτισμό μέσα από την οπτική τεσσάρων σχολικών μαθημάτων: της Ιστορίας, της Νεοελληνικής Γλώσσας, της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και της Κ.Π.Α.

Με βάση, λοιπόν, τις ελλείψεις των μαθητών πάνω σε θέματα της Ε.Ε. και λαμβάνοντας υπόψη τους επιμέρους διδακτικούς στόχους των σχετικών με την Ε.Ε. κεφαλαίων στα μαθήματα της Κ.Π.Α., της Ιστορίας και της Νεοελληνικής Γλώσσας Γ΄ Γυμνασίου, αλλά και τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, όπως αυτοί ορίζονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) της Ελληνικής Γλώσσας, της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, της Ιστορίας και της Κ.Π.Α. για το Γυμνάσιο (ΦΕΚ/303, τ. β΄/13-03-2003), ως βασικοί σκοποί της διαθεματικής διδασκαλίας ορίστηκαν οι εξής:

- Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι εκτός από Έλληνες είναι και Ευρωπαίοι πολίτες με δικαιώματα και υποχρεώσεις. Συνεπώς, η ενημέρωση και η ενεργός συμμετοχή του καθενός μας στα ευρωπαϊκά ζητήματα είναι σημαντικές για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των ευρωπαϊκών θεσμών.
- Να προβληματιστούν ως προς τη διεθνοποίηση της εργασίας, της οικονομίας και των προβλημάτων (μετανάστευση, οικολογική καταστροφή) στα πλαίσια μιας ενωμένης Ευρώπης.
- Να κατανοήσουν την αλληλεξάρτηση ανθρώπων και λαών και την ανάγκη για συνεργασία, αλληλοσεβασμό και αλληλεγγύη στα πλαίσια μιας ισχυρής Ευρώπης,

για την ευημερία όλων των λαών, την προστασία των οικουμενικών αξιών και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

- Παράλληλα, να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες της δημιουργικής ικανότητας, της συνεργατικής και στοχευμένης έρευνας, της βιβλιογραφικής αναζήτησης, της συνδυαστικής σκέψης και της κριτικής επιλογής.
- Να μπορούν να αξιολογήσουν τους συμμαθητές τους και να αυτοαξιολογηθούν ως προς τον βαθμό επίτευξης των στόχων τους και την ποιότητα της συνεργασίας τους.

Ως ειδικότεροι διδακτικοί στόχοι τέθηκαν οι παρακάτω:

- Να αποκτήσουν οι μαθητές ορισμένες στοιχειώδεις γνώσεις σχετικά με την ίδρυση, την εξέλιξη, τα βασικά όργανα και τις βασικές πολιτικές της Ε.Ε., καθώς και σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους ως Ευρωπαίων πολιτών.
- Να ενημερωθούν για την ύπαρξη ευρωπαϊκών προγραμμάτων και πολιτικών, που αφορούν άμεσα τους νέους και το μέλλον τους.
- Να γνωρίσουν τη συμβολή και τη συμμετοχή της Ελλάδας στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ενοποίησης.
- Να αποτιμήσουν τον ρόλο και τη θέση της Ελλάδας στην Ε.Ε. σήμερα.
- Να κατανοήσουν ότι οι αλληλεπιδράσεις των λαών αποτυπώνονται στη γλώσσα και το λεξιλόγιό τους.
- Να εξοικειωθούν στην άντληση και συλλογή στοιχείων και πληροφοριών από διάφορες πηγές (γραπτές, οπτικοακουστικές) και στην παρουσίαση των απόψεών τους μέσα από την παραγωγή τεκμηριωμένου λόγου.
- Να συζητήσουν για τον κοσμοπολιτισμό μέσα από το απόσπασμα ενός εφηβικού μυθιστορήματος, όπου συναντιούνται και επικοινωνούν έφηβοι από διαφορετικούς κόσμους (εθνικότητα, κοινωνική τάξη).
- Να συζητήσουν για τις επιρροές των ευρωπαϊκών λογοτεχνικών ρευμάτων στη νεοελληνική λογοτεχνία.
- Να χρησιμοποιήσουν τις γνωστικές τους δεξιότητες πάνω σε διάφορους κλάδους, για να διερευνήσουν τα ερωτήματα των φύλλων εργασίας και να αποτυπώσουν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους με διάφορους τρόπους (πληροφοριακές κάρτες, ομιλία, άρθρο).

Διδακτική μεθοδολογία

Η διαθεματική προκρίθηκε ως ενδεδειγμένη μορφή διδασκαλίας για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική δράση, καθώς παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα, όπως αποδεικνύουν και σχετικές έρευνες (Γκοτζαρίδη κ.ά., 2007; Κούσουλας, 2004; Lipson κ.ά., 1993). Καταρχάς, αποσκοπεί στη σφαιρική καλλιέργεια των μαθητών και στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης, συνδυάζοντας τη μεθοδολογία και την οπτική διαφορετικών γνωστικών κλάδων, για να συγκροτήσει ενιαίο σύνολο γνώσεων πάνω σ’ ένα θέμα (Jacobs, 1989: 8; Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002; Χατζημιχαήλ, 2010: 222). Επομένως, η διαθεματικότητα στην ολοκληρωμένη της μορφή σημαίνει θεματοκεντρική προσέγγιση της γνώσης και κατάργηση των διακριτών μαθημάτων (Ματσαγγούρας, 2003; Τζάνη, 2004). Επίσης, μέσα στα πλαίσια μιας διαθεματικής δράσης καλλιεργούνται δεξιότητες και ικανότητες, όπως οι δεξιότητες της χρήσης ποικίλων πηγών πληροφόρησης, της επικοινωνίας (γραπτός και προφορικός λόγος, επιχειρηματολογία, διάλογος κ.ά.), της συνεργασίας, της επίλυσης προβλημάτων, της δημιουργικής επινόησης και της κριτικής επεξεργασίας των πληροφοριών. Τέλος, η διαθεματική διδασκαλία συμβάλλει στη βελτίωση του σχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος, καθώς οι μαθητές εργάζονται ομαδοσυνεργατικά και συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

Η ομαδοσυνεργατικότητα είναι σημαντική παράμετρος στη διαθεματική διδασκαλία, καθώς κινητοποιούνται μαθητικές μικρο-ομάδες για τη διεξαγωγή μέρους ή όλων των μαθησιακών δραστηριοτήτων μέσα σε πλαίσια συνεργατικών σχέσεων, όπου ο ρόλος του

εκπαιδευτικού είναι συμβουλευτικός και καθοδηγητικός για την καλύτερη λειτουργία των ομάδων (Ματσαγγούρας, 2000: 16). Με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ενθαρρύνονται η συλλογική δράση και η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ παράλληλα προάγονται οι αξίες και οι δεξιότητες της συνεργασίας, της διαλλακτικότητας και της διαπραγμάτευσης για την επίτευξη ενός κοινού στόχου (Δερβίσης, 1998; Κογκούλης, 1994). Ταυτόχρονα, οι μαθητές, εκφράζοντας την προσωπική δημιουργικότητά τους μέσα σε συλλογικές πρακτικές και όχι μεμονωμένα ή ανταγωνιστικά, αναπτύσσουν μεταξύ τους αισθήματα συμπάθειας, σεβασμού και αλληλοεκτίμησης, αμβλύνοντας την ετερογένεια της τάξης.

Στα πλαίσια της διαθεματικής διδασκαλίας θα μπορούσε να δοθεί έμφαση και στην αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), μέσω των οποίων οι μαθητές θα μπορούσαν να ασκηθούν σε διάφορες δεξιότητες, χρήσιμες για την κοινωνία του μέλλοντος, όπως είναι η αναζήτηση και η συλλογή πληροφοριών από πολλαπλές πηγές, η αξιολόγηση της σημασίας και της αξιοπιστίας τους. η συνθετική ικανότητα στην επεξεργασία τους, η μεταφορά γνώσεων και λύσεων μεταξύ διαφορετικών πλαισίων και η καλλιέργεια της συνεργατικής μάθησης (Κόμης, 2004; Ράπτης & Ράπτη, 2007). Ωστόσο, τεχνικά προβλήματα δεν επέτρεψαν τη χρήση του εργαστηρίου Πληροφορικής στη συγκεκριμένη διαθεματική, ώστε να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες των ΤΠΕ.

Οργάνωση και υλοποίηση της διαθεματικής διδασκαλίας

Λαμβάνοντας υπόψη τους προαναφερόμενους γενικούς σκοπούς, τους επιμέρους διδακτικούς στόχους και την παραπάνω διδακτική μεθοδολογία, οργανώθηκε στην Γ΄ τάξη του Γυμνασίου Περδίκκα η διαθεματική διδασκαλία με θέμα την Ευρωπαϊκή Ένωση. Εφόσον το εργαστήριο Πληροφορικής δεν μπορούσε να χρησιμοποιηθεί, η διαθεματική πραγματοποιήθηκε μέσα στη σχολική αίθουσα. Οι μαθητές είχαν στη διάθεσή τους μόνο έναν φορητό υπολογιστή, χωρίς σύνδεση στο Διαδίκτυο, για να αξιοποιήσουν τουλάχιστον σχετικό οπτικοακουστικό υλικό. Η διάρκεια της διαθεματικής περιορίστηκε σε τρεις διδακτικές ώρες, ώστε να μην προκληθεί μεγάλη αναστάτωση στο ωρολόγιο πρόγραμμα.

Οι μαθητές της Γ΄ τάξης χωρίστηκαν με κλήρωση σε τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων, ενώ με κλήρωση ορίστηκε και το μάθημα, με το οποίο θα ασχολούνταν κάθε ομάδα. Κάθε ομάδα ανέλαβε να εξετάσει το θέμα της διαθεματικής υπό το πρίσμα ενός εκ των τεσσάρων εμπλεκόμενων μαθημάτων (Ιστορία, Κ.Π.Α., Νεοελληνική Λογοτεχνία, Νεοελληνική Γλώσσα). Οι δύο φιλόλογοι, που οργάνωσαν τη διαθεματική διδασκαλία, είχαν τον ρόλο του συντονιστή, ώστε να βοηθούν τους μαθητές στη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας και στην επίλυση των όποιων προβλημάτων προέκυπταν. Τα φύλλα εργασίας ήταν αρκετά επεξηγηματικά και σαφή κι επομένως ο ρόλος των καθηγητών ήταν ελάχιστα παρεμβατικός. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα μέλη της ομάδας αλληλοβοηθούνταν μεταξύ τους ή ζητούσαν βοήθεια από άλλη ομάδα για κάποια απορία τους. Ωστόσο, προέκυψαν και διαφωνίες, εντάσεις και προβλήματα συνεργασίας στις ομάδες, τα οποία δεν παραβλέφθηκαν, αλλά αντιμετωπίστηκαν και λύθηκαν. Εξάλλου, αυτό που ενδιαφέρει σε μια διαθεματική διδασκαλία δεν είναι μόνο το τελικό αποτέλεσμα αλλά και η διαδικασία, μέσα από την οποία πρέπει να καλλιεργούνται συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών.

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ: «Η ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ»

Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή

1) Αντλώντας πληροφορίες από το κείμενο του σχολικού βιβλίου, παρουσιάστε στους συμμαθητές σας ορισμένα βασικά στοιχεία για τις αρμοδιότητες, τη σύσταση, τη λειτουργία και τον τρόπο εκλογής ή διορισμού των μελών στα θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Κοινοβούλιο Νέων, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, Συμβούλιο Υπουργών της Ε.Ε.,

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Ευρωπαϊκό Δικαστήριο, Ελεγκτικό Συνέδριο, Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα, Επιτροπή Περιφερειών, Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, Ευρωπαίος Διαμεσολαβητής).

2) Αντλώντας πληροφορίες από το κείμενο του σχολικού βιβλίου, αναφέρετε ποιοι θεωρούνται Ευρωπαίοι πολίτες και ποια δικαιώματα έχουν, καθώς και ποιο κείμενο καθορίζει τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των πολιτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
3) Αντλώντας πληροφορίες από το κείμενο του σχολικού βιβλίου, αναφέρετε τους στόχους της κοινής ευρωπαϊκής κοινωνικής πολιτικής, της κοινής εξωτερικής πολιτικής και πολιτικής ασφάλειας.
4) Με βάση το διάγραμμα στη σελίδα 129 του σχολικού βιβλίου, ποια κράτη συνεισφέρουν τα περισσότερα χρήματα στον προϋπολογισμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης και πόσο τοις εκατό συνεισφέρει η Ελλάδα; Σε ποιους τομείς επενδύει τα περισσότερα χρήματα η Ευρωπαϊκή Ένωση;
5) Αντλώντας πληροφορίες από το κείμενο του σχολικού βιβλίου, παρουσιάστε στους συμμαθητές σας ορισμένες πληροφορίες για τα ευρωπαϊκά προγράμματα «equal» και «eEurope».

Σχήμα 1. Το φύλλο εργασίας της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.

Μετά από μια εισαγωγή από τους δύο καθηγητές για το θέμα και τη μέθοδο εργασίας, οι μαθητές είχαν στη διάθεσή τους τις δύο πρώτες ώρες της διαθεματικής, για να συμπληρώσουν τα φύλλα εργασίας. Κάθε ομάδα εργάστηκε ξεχωριστά, κάνοντας έρευνα σε σχολικά εγχειρίδια και λεξικά ή αξιοποιώντας το οπτικοακουστικό υλικό. Την τρίτη και τελευταία ώρα όλες οι ομάδες παρουσίασαν τις εργασίες τους στην ολομέλεια της τάξης. Κατά την παρουσίαση των εργασιών κάθε ομάδας οι υπόλοιπες ομάδες σχολίαζαν, διόρθωναν και συμπλήρωναν τους συμμαθητές τους. Παράλληλα, με αφορμή τις ερωτήσεις των φύλλων εργασίας και τις απαντήσεις των μαθητών έγινε μια εποικοδομητική συζήτηση πάνω σε θέματα που αφορούν το μέλλον της Ευρώπης και τη θέση της Ελλάδας στην Ε.Ε. Ο στόχος ήταν να παρουσιάσουν όλοι οι μαθητές ένα μέρος της συλλογικής τους προσπάθειας και να συμμετάσχουν στη συζήτηση, εκφράζοντας τεκμηριωμένα τις γνώσεις και τις απόψεις τους. Η ανατροφοδότηση από τα θετικά και τα αρνητικά σχόλια των συμμαθητών τους και του καθηγητή αποτέλεσε σίγουρα μια ωφέλιμη διαδικασία για τους ίδιους.

Τα φύλλα εργασίας, τα οποία στη συνέχεια αναρτήθηκαν στο ιστολόγιο του σχολείου (http://blogs.sch.gr/gymperdi), περιλάμβαναν μια ποικιλία ερωτημάτων, ορισμένα από τα οποία απαιτούσαν βιβλιογραφική έρευνα, άλλα την κατασκευή πληροφοριακών καρτών και άλλα την εξαγωγή πληροφοριών από εικόνες, χάρτες, πίνακες, διαγράμματα και οπτικοακουστικό υλικό.

Στο φύλλο εργασίας της Κ.Π.Α. (Σχ. 1) οι μαθητές κλήθηκαν να παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους ορισμένες βασικές πληροφορίες για τη δομή και τη λειτουργία των θεσμικών οργάνων της Ε.Ε., για τα δικαιώματα των Ευρωπαίων πολιτών, τις βασικές κοινές ευρωπαϊκές πολιτικές και για δύο ευρωπαϊκά προγράμματα που αφορούν την απασχόληση και τη χρήση του Διαδικτύου στην καθημερινότητα. Για να απαντήσουν τις ερωτήσεις του φύλλου εργασίας και να οργανώσουν την παρουσίασή τους, οι μαθητές ασκήθηκαν στο να αντλούν τις αναγκαίες πληροφορίες όχι μόνο μέσα από κείμενα αλλά κι από εικόνες, πίνακες και διαγράμματα του σχολικού βιβλίου (Κεφάλαιο 13).

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ: «Η ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ»

Νεοελληνική Γλώσσα

ΚΕΙΜΕΝΟ Α
Μελετήστε το κείμενο «Για μια ποιοτική βίωση της Ενωμένης Ευρώπης» του Γ. Μπαμπινιώτη στην εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ (01/02/2004) και απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις:

1) Γράψτε την περίληψη του παραπάνω κειμένου.
2) Σύμφωνα με τον συγγραφέα, ποιες αντιφάσεις χαρακτηρίζουν την ευρωπαϊκή ιστορία;
3) Σύμφωνα με τον συγγραφέα, ποιες είναι οι προϋποθέσεις για μια ποιοτική ένωση των ευρωπαϊκών κρατών;
4) Σημειώστε τα συνώνυμα των λέξεων **φανατισμός, αντιφάσεων, πολυμορφία** και τα αντώνυμα των λέξεων <u>συνένωση, σταθερή, σημαντικό</u>.
5) Συντάξτε μια ομιλία προς τους συμμαθητές σας με θέμα την αναγκαιότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και προτείνετε τρόπους, με τους οποίους μπορούν να έρθουν πιο κοντά οι νέοι των διαφόρων κρατών της Ευρώπης.

ΚΕΙΜΕΝΟ Β
Μελετήστε το κείμενο «Η αλαζονεία των Ευρωπαίων και ο φόβος για τον Έτερο» του Γ. Δερτιλή από ομιλία του στη Γαλλική Σχολή Αθηνών και απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις:

1) Τι αποδεικνύει η ευρωπαϊκή ιστορία μέχρι και σήμερα ως προς τις προκαταλήψεις και τον ρατσισμό των Ευρωπαίων;
2) Συντάξτε ένα άρθρο με θέμα τον ρατσισμό στην Ελλάδα του σήμερα.

Σχήμα 2. Το φύλλο εργασίας της Νεοελληνικής Γλώσσας.

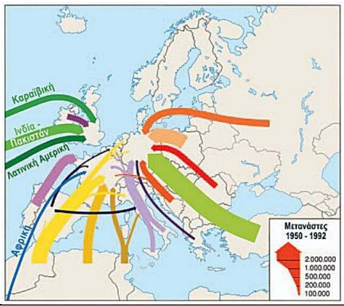
Στο φύλλο εργασίας της Νεοελληνικής Γλώσσας (Σχ. 2) οι μαθητές της αντίστοιχης ομάδας κλήθηκαν να μελετήσουν δύο κείμενα γνωστών ακαδημαϊκών για την ενωμένη Ευρώπη και τις προκαταλήψεις των Ευρωπαίων απέναντι σε διαφορετικούς λαούς και πολιτισμούς. Στη συνέχεια, άντλησαν τις αναγκαίες πληροφορίες από κάθε κείμενο, ώστε να απαντήσουν σ' ερωτήσεις κατανόησης και χρησιμοποίησαν το λεξικό για μια άσκηση λεξιλογίου. Τέλος, αξιοποιώντας τις γνώσεις τους πάνω στα βασικά χαρακτηριστικά συγκεκριμένων κειμενικών ειδών και τις πληροφορίες των δύο κειμένων, συνέταξαν μια περίληψη, μια ομιλία και ένα άρθρο, τα οποία και παρουσίασαν στην ολομέλεια της τάξης την τρίτη ώρα της διαθεματικής.

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ: «Η ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ»

Ιστορία

1) Αντλώντας πληροφορίες από το κείμενο του σχολικού βιβλίου, αναφέρετε τους παράγοντες που ευνόησαν τη δημιουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο.
2) Αντλώντας πληροφορίες από το κείμενο και τους χάρτες του σχολικού βιβλίου, σχεδιάστε πληροφοριακές κάρτες με τα γεγονότα των παρακάτω ετών – σταθμών στην ιστορία της Ευρωπαϊκής Ένωσης: 1949, 1950, 1951, 1957, 1973, 1981, 1986, 1990, 1992, 1995, 1999, 2004, 2007.
3) Αντλώντας πληροφορίες από το κείμενο του σχολικού βιβλίου, σχεδιάστε πληροφοριακές κάρτες με τα γεγονότα των παρακάτω ετών– σταθμών στην πορεία ένταξης της Ελλάδας στην Ε.Ε.: 1961, 1975, 1979, 1981, 2002, 2004.

4) Σύμφωνα με το απόσπασμα από τη συνθήκη ίδρυσης της ΕΟΚ στο σχολικό βιβλίο, ποιοι στόχοι της εφαρμόζονται σήμερα και ποιοι όχι;
5) Αντλώντας πληροφορίες από το κείμενο του σχολικού βιβλίου, αναφέρετε αυτούς που αντιδρούσαν στην προοπτική ένταξης της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση.
6) Αντλώντας πληροφορίες από το κείμενο του σχολικού βιβλίου, αναφέρετε τους τρόπους, με τους οποίους ενισχύθηκε η Ελλάδα οικονομικά από την Ευρώπη. Θεωρείτε ότι η ευρωπαϊκή οικονομική βοήθεια απέδωσε μακροπρόθεσμα μέχρι και σήμερα τα επιθυμητά αποτελέσματα στην Ελλάδα;
7) Σύμφωνα με το απόσπασμα της ομιλίας του Κ. Σημίτη στο σχολικό βιβλίο, ποιες είναι οι αξίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τι κινδυνεύει να καταντήσει η Ευρωπαϊκή Ένωση;
8) Παρακολουθείστε το διάγγελμα του Κωνσταντίνου Καραμανλή από την Ελληνική Τηλεόραση στην επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή και απαντήστε στην παρακάτω ερώτηση: για ποιους λόγους κρίθηκε ωφέλιμη η ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση;
9) Αφού συμβουλευτείτε τον διπλανό χάρτη, εντοπίστε τις περιοχές προέλευσης των μεταναστών προς την Ευρώπη και τις αιτίες που τους ωθούν στη μετανάστευση.



Σχήμα 3. Το φύλλο εργασίας της Ιστορίας.

Στο φύλλο εργασίας της Ιστορίας (Σχ. 3) η αντίστοιχη ομάδα χρειάστηκε να αξιοποιήσει τις πληροφορίες του σχολικού βιβλίου (Κεφάλαιο 13) και σχετικό οπτικοακουστικό υλικό (χάρτες, βίντεο), για να απαντήσει τις ερωτήσεις και να σχεδιάσει πληροφοριακές κάρτες με τα βασικά γεγονότα-σταθμούς από την ίδρυση, την εξέλιξη της Ε.Ε. και την ένταξη της Ελλάδας. Παράλληλα, μέσα από τις ερωτήσεις οι μαθητές κλήθηκαν να προβληματιστούν και να καταθέσουν την άποψή τους γύρω από διάφορα ζητήματα και προβλήματα, που άπτονται της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης (κοινές πολιτικές, συνοχή και αλληλεγγύη κρατών-μελών, αξίες Ε.Ε., μετανάστευση), ώστε την τρίτη ώρα της παρουσίασης να γίνει μια συζήτηση γι' αυτά τα θέματα με την ολομέλεια της τάξης.

Στο φύλλο εργασίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (Σχ. 4) επιλέχθηκε το απόσπασμα του σχολικού βιβλίου «Γνωριμία με τη Μόνικα» από το μυθιστόρημα του Κοσμά Πολίτη Eroica (Καγιαλής κ.ά., 2012: 209-215), καθώς τα θέματα του συγκεκριμένου κειμένου (εφηβεία, ηρωισμός) ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Επιπλέον, στο έργο του Πολίτη διακρίνονται αρκετές επιρροές από τα ευρωπαϊκά λογοτεχνικά ρεύματα (μοντερνισμός, γαλλικός συμβολισμός, αγγλικό μυθιστόρημα), οπότε υπήρξε αφορμή για να συζητηθεί η επίδραση της ευρωπαϊκής λογοτεχνίας στη νεοελληνική. Αφού μελέτησαν οι μαθητές το συγκεκριμένο απόσπασμα, κλήθηκαν να απαντήσουν σ' ερωτήσεις που σχετίζονται με την κατανόηση, τις αφηγηματικές τεχνικές και την ιδεολογική ανάλυση του κειμένου. Στην ιδεολογική ανάλυση δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση στον κοσμοπολιτισμό του συγγραφέα και γενικότερα των σύγχρονων Ελλήνων. Για να απαντήσουν στις ερωτήσεις, οι μαθητές χρησιμοποίησαν το σχολικό βιβλίο των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και

φωτοτυπίες με ιμπρεσιονιστικούς πίνακες από το Διαδίκτυο (Αγγελοπούλου, 2011). Παράλληλα, έγινε και μια σύντομη αναφορά από τη φιλόλογο στο έργο του Πολίτη, τη γενιά του '30 και στις νέες τάσεις στην πεζογραφία με υλικό που συγκέντρωσε από σχετική βιβλιογραφία (Καλλίνης, 2001; Κοκκινίδη, 2011).

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ: «Η ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ»

Νεοελληνική Λογοτεχνία

Α. Κατανόηση

1) Να χωρίσετε το απόσπασμα σε ενότητες και να δώσετε τίτλο στην καθεμιά.
2) Να χαρακτηρίσετε τα πρόσωπα που αναφέρονται στο απόσπασμα.
3) Να αφηγηθείτε σύντομα την υπόθεση. Ποια θέματα θίγονται κατά τη γνώμη σας;

Β. Ιδεολογική ανάλυση

1) Να εντοπίσετε τα σημεία, όπου διαφαίνεται ο κοσμοπολιτισμός του συγγραφέα (χρήση ξενικών φράσεων, ελληνικών με ξένη προφορά, εξελληνισμένων λέξεων, ξενόφερτοι κώδικες συμπεριφοράς, εθιμοτυπία, εκπαίδευση, κοινωνικό περιβάλλον και εθνικότητες ηρώων).
2) Η παρέα των παιδιών δεν είναι εθνικά αμιγής. Δημιουργεί αυτό πρόβλημα στην επικοινωνία τους; Πώς το αντιμετωπίζουν τα παιδιά; Ποια στάση απέναντι στους Ευρωπαίους διαφαίνεται στο απόσπασμα; Υπογραμμίστε τα σχετικά χωρία.

Γ. Αφηγηματικές τεχνικές – γλώσσα

1) α) Ποιος αφηγείται την ιστορία και ποιος παρεμβαίνει στην αφήγηση; Υπογραμμίστε τα σχετικά χωρία.
   β) Μπορούμε να διακρίνουμε πότε μιλά ο αφηγητής και πότε μονολογεί ο ήρωας;
   γ) Μπορούμε να διακρίνουμε εύκολα τις χρονικές βαθμίδες αφήγησης: παρελθόν- παρόν - μέλλον;
   δ) Είναι ξεκάθαρα τα όρια ανάμεσα στο όνειρο και την πραγματικότητα;
   ε) Με ποιο σημείο στίξης δηλώνει ο συγγραφέας την αλλαγή χρονικού επιπέδου;
2) Εντοπίστε τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα (περικεφαλαία, περιβόλι) στο κείμενο. Ποιο ρόλο παίζουν στην αφήγηση;
3) Η γλώσσα του κειμένου είναι η δημοτική. Παρατηρείστε ωστόσο τις φράσεις «τι μέλλει γενέσθαι;» (σελ. 210) και «εν περιδέραιον μαργαριτών» (σελ. 211). Πώς ακούγονται αυτές οι φράσεις μέσα στο κείμενο; Αν τις συνδέσουμε με το μεταξικό καθεστώς της εποχής και την προσήλωσή του στο αρχαίο παρελθόν, με στόχο τη δημιουργία του Γ΄ Ελληνικού Πολιτισμού, ποια στάση νομίζετε ότι κρατά ο συγγραφέας απέναντί του;

Δ. Μεταγνωστικές δραστηριότητες

1) Διαλέξτε ο καθένας από μια φωτοτυπημένη εικόνα πίνακα και γράψτε ως υπότιτλο όποια σκηνή ή φράση του κειμένου σάς φέρνει στο νου.
2) Στον καθημερινό μας λόγο χρησιμοποιούμε ξενικές εκφράσεις ολοένα και

πιο συχνά. Γιατί γίνεται αυτό;

Σχήμα 4. Το φύλλο εργασίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.

Αξιολόγηση της διαθεματικής διδασκαλίας

Μετά την ολοκλήρωση της διαθεματικής διδασκαλίας επιχειρήθηκε η αξιολόγησή της μέσα από τα σχόλια των μαθητών και τις παρατηρήσεις των δύο φιλολόγων – συντονιστών ως προς τις ποιοτικές παραμέτρους της προσπάθειας και της συμπεριφοράς των μαθητών (συνεργασία στα πλαίσια της ομάδας, επιμέλεια, συνέπεια, προσπάθεια, κριτική ικανότητα). Επιπλέον, όλοι οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα φύλλο αυτοαξιολόγησης, όπου ασκήθηκαν στο να αξιολογούν τεκμηριωμένα την ατομική και συλλογική τους προσπάθεια, να εντοπίζουν τις αδυναμίες τους και να τις διορθώνουν. Στο τέλος, τους δόθηκε για συμπλήρωση ένα κείμενο με κενά, το οποίο περιείχε τις βασικές πληροφορίες για τη λειτουργία και τους θεσμούς της Ε.Ε., καθώς και για το λογοτεχνικό κείμενο που μελέτησαν.

Όπως δήλωσαν τα ίδια τα παιδιά και παρατήρησαν και οι καθηγητές, μέσα από τη διαθεματική διδασκαλία οι μαθητές έμαθαν πολλά περισσότερα πράγματα για την Ε.Ε. Δεν είναι τυχαίο ότι όλοι συμπλήρωσαν με ευκολία το κείμενο με τα κενά, ακόμη και τα σημεία που δεν είχαν μελετήσει ως ομάδα. Αυτό δείχνει ότι πρόσεχαν όχι μόνο κατά τη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας αλλά και στην παρουσίαση των υπόλοιπων ομάδων, αφομοιώνοντας ορισμένα βασικά στοιχεία για την Ευρωπαϊκή Ένωση, τα οποία είναι καλό να γνωρίζουν ως μέλλοντες Ευρωπαίοι πολίτες. Επίσης, συνεργάστηκαν πολύ καλά μεταξύ τους, σεβόμενοι ο ένας τον άλλον και ασκήθηκαν στην αναζήτηση πληροφοριών από διάφορες πηγές. Τέλος, βρήκαν πολύ ενδιαφέροντα και ευχάριστα το θέμα και την όλη διαδικασία της διαθεματικής, κάτι που ήταν εμφανές από τις αντιδράσεις τους.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι οι γενικοί σκοποί και οι ειδικότεροι διδακτικοί στόχοι της διαθεματικής διδασκαλίας, οι οποίοι τέθηκαν στην αρχή, επιτεύχθηκαν. Μέσα από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική δράση οι μαθητές γνώρισαν τη δομή και τη λειτουργία της Ε.Ε., διαπίστωσαν τη σημασία των αποφάσεών της στην καθημερινότητα των Ευρωπαίων πολιτών και συζήτησαν για τα προβλήματα και τις προοπτικές της Ε.Ε. και της Ελλάδας ως κράτους-μέλους της. Ήταν πολύ σημαντικό το ότι η προσέγγιση του θέματος της Ε.Ε. έγινε μέσα από την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και τη συνεργατική μάθηση. Αυτό κατέστησε τη διδασκαλία πιο ενδιαφέρουσα, ακόμη και για μαθητές με μαθησιακά προβλήματα, οι οποίοι ένιωσαν ότι μπορούν να συμμετάσχουν και να συνεισφέρουν σε μια ομαδική προσπάθεια.

Επομένως, στη συγκεκριμένη περίπτωση επιβεβαιώθηκε η άποψη ότι η διαθεματικότητα προάγει την ολιστική προσέγγιση της γνώσης, την κριτική σκέψη, τη συνεργασία και την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών. Θα προσθέταμε και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, κάτι που συχνά λείπει, αλλά αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την επιτυχημένη εφαρμογή καινοτόμων δράσεων στην εκπαίδευση.

Αναφορές

Αγγελοπούλου, Α. (2011). Ταξιδεύοντας στο μαγικό κόσμο της λογοτεχνίας: η αξιοποίηση των ΤΠΕ για την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων με παράδειγμα το μυθιστόρημα Eroica (Ερόικα) του Κοσμά Πολίτη. Στο Γλέζου, Κ. & Τζιμόπουλος, Ν. (επιμ.) *Πρακτικά Εργασιών 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη», Σύρος 6-8 Μαΐου 2011,* σ. 1-5.

Γκιάστας, Ι., Δημητρόπουλος, Ε., Ρέππα, Ε., & Τσέργας, Ν. (επιμ.) (2012). *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός Γ΄ Γυμνασίου: Σχεδιάζοντας το επαγγελματικό μου μέλλον… (Βιβλίο μαθητή)*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
Γκοτζαρίδη, Χ., Παπαϊωάννου, Α., Αντωνίου, Π., & Αλμπανίδης Ε. (2007). Επίδραση ενός Διαθεματικού Προγράμματος στην Παρακίνηση Μαθητών της Α΄ Τάξης Γυμνασίου στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό, 5 (1),* 52 - 62.
ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) - Αναλυτικό Πλαίσιο Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 5 Μαΐου 2015 από http://www.pi-schools.gr/programs/depps.
ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) - Αναλυτικό Πλαίσιο Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Ιστορίας*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 5 Μαΐου 2015 από http://www.pi-schools.gr/programs/depps.
ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) - Αναλυτικό Πλαίσιο Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 5 Μαΐου 2015 από http://www.pi-schools.gr/programs/depps.
ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) - Αναλυτικό Πλαίσιο Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 5 Μαΐου 2015 από http://www.pi-schools.gr/programs/depps.
Δερβίσης, Σ. (1998). *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία.* Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2014). *Τακτικό Ευρωβαρόμετρο 82. Κοινή γνώμη στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Φθινόπωρο 2014). Εθνική ανάλυση: Ελλάδα.*
Jacobs, H.H. (επιμ.) (1989). *Interdisciplinary Curriculum: design and implementation.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
Καγιαλής, Π., Ντουνιά, Χ. & Μέντη, Θ. (επιμ.) (2012). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Γυμνασίου (Βιβλίο μαθητή).* Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
Καλλίνης, Γ. (2001). *Ο μοντερνισμός ενός κοσμοπολίτη. Στοιχεία και τεχνικές του μοντερνισμού στο μεσοπολεμικό μυθιστόρημα του Κοσμά Πολίτη.* Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). Η διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων 7:* 52-65.
Κατσαρού, Ε., Μαγγανά. Α., Σκιά, Α. & Τσέλιου, Β. (επιμ.) (2012) *Νεοελληνική Γλώσσα Γ΄ Γυμνασίου (Βιβλίο μαθητή).* Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
Κογκούλης, Ι. (1994). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Κοκκινίδη, Ε. (2011). Όψεις ελληνικής ταυτότητας στο Λεμονοδάσος και την Eroica του Κοσμά Πολίτη. Στο *Ταυτότητες στον Ελληνικό κόσμο (από το 1204 ως σήμερα). Πρακτικά Δ' Πανευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών, τ. 2*, 669-684.
Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών.* Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
Κούσουλας, Φ. (2004). Η επίδραση της διαθεματικής διδασκαλίας στην αποκλίνουσα δημιουργική έκφραση των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Στο *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή «Μάθηση και Διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης». Τόμος Β΄.* ΠΤΔΕ-Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ, Αθήνα.
Lipson, M., Valencia, S., Wixson, K., & Peters, C. (1993). Integration and Thematic Teaching: Integration to improve teaching and learning. *Language Arts, 70,* 252-264.
Λούβη, Ε. & Ξιφαράς, Δ. (επιμ.) (2012). *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου (Βιβλίο μαθητή).* Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2007). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας.* Αθήνα.
Σωτηρίου, Στ., Κορδονούρη, Στ. & Ζαφρανίδου Αικ. (επιμ.) (2012). *Κοινωνική & Πολιτική Αγωγή (Βιβλίο μαθητή).* Αθήνα: Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος».
Τζάνη, Μ. (2004). *Η διαθεματικότητα στο ολοήμερο πιλοτικό σχολείο.* Αθήνα.
Χατζημιχαήλ, Μ. (2010). Η εφαρμογή και η αποτελεσματικότητα της διαθεματικής προσέγγισης στη διδακτική πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων 16:* 21-225.

Διαβαθμισμένο πλαίσιο εναλλακτικής αξιολόγησης της ΝΕ λογοτεχνίας: μια καινοτόμα διδακτική προσέγγιση

Δρ. Κωνσταντίνα Ηλιοπούλου
Φιλόλογος, Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
k.iliopoulou@yahoo.gr

Αλεξάνδρα Μαυρίδου
Φιλόλογος, Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
alexandra.mauridou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει ολοκληρωμένη διδακτική παρέμβαση στη διάρκεια ενός σχολικού έτους, η οποία υλοποιήθηκε υπό το πρίσμα καινοτόμων γνωστικών και παιδαγωγικών στόχων, με την εφαρμογή τεχνικών εξατομικευμένης και ομαδοσυνεργατικής εργασίας των μαθητών. Κατά τις φάσεις του σχεδιασμού και της παραγωγής ερευνητικού έργου από τους μαθητές αξιοποιήθηκαν οι ΤΠΕ και η δημιουργική γραφή ως διδακτικά εργαλεία στο πλαίσιο εναλλακτικής αξιολόγησης της ΝΕ λογοτεχνίας αναδεικνύοντας το μηχανισμό της συγγραφής ενός λογοτεχνικού κειμένου, ενισχύοντας τη βιωματική πρόσληψή του και ευνοώντας τον πειραματισμό και την καινοτομία.

Λέξεις κλειδιά: εναλλακτική αξιολόγηση, λογοτεχνία, δημιουργική γραφή, ΤΠΕ

Θεωρητικό πλαίσιο

Από τα τέλη του 20ού αιώνα τρία σημαντικά κινήματα επηρέασαν το θεωρητικό προσανατολισμό των αναλυτικών προγραμμάτων σε συνάρτηση με τη διδακτική πρακτική: (α) το κίνημα του κοινωνικού εποικοδομισμού, αξιακή θέση του οποίου είναι ότι η γνώση οικοδομείται συλλογικά και συνεργατικά (Vygotsky, 1988), (β) το κίνημα της κριτικής σκέψης το οποίο προσδίδει έμφαση στη στοχευμένη στην κατανόηση διδασκαλία (Bruner, 1997),και (γ) το κίνημα για την ολιστική προσέγγιση της γνώσης που εκφράζεται και αποτυπώνεται σε σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα (Wineburg & Grossman, 2000). Εύλογα η ευρεία επικράτησή τους κατέστησε παρωχημένες και ανενεργές τις δομικές μεθόδους διδασκαλίας και σταδιακά οδήγησε στη δημιουργία ενός ακόμη κινήματος. Πρόκειται για την εναλλακτική αξιολόγηση, που υποστηρίζει πρωτίστως ότι η αξιολόγηση αποτελεί συνευθύνη δασκάλου και μαθητών, αποβλέπει στην αποτίμηση τόσο των γνώσεων του μαθητή όσο και των ικανοτήτων του να αξιοποιεί τις γνώσεις του σε αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας, λαμβάνει υπόψη τη διαφορετική νοημοσύνη των μαθητών, και ανταποκρίνεται με ευελιξία στις ιδιαιτερότητες της περίστασης (MacBeath et al., 2000: 92-93). Παράλληλα, όταν ενσωματώνεται στη διδακτική διαδικασία, παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναδεικνύουν την επινοητικότητα των μαθητών, να καθιστούν τις διαδικασίες αξιολόγησης κτήμα τους, καθώς και να αναπτύσσουν τις μεταγνωστικές δεξιότητές τους (Ηλιοπούλου, 2013).

Υπό το ίδιο πρίσμα δύο μορφές παραδοσιακής αξιολόγησης έχουν υποστεί έντονη κριτική (Weigle, 2002): (α) τα σταθμισμένα τεστ σύγκρισης, και (β) τα τεστ επίδοσης που κατασκευάζονται από τον διδάσκοντα. Οι επικριτές διατείνονται ότι ένα σταθμισμένο τεστ είναι άκαμπτο και στατικό, καθώς επικεντρώνεται στον τελικό βαθμό και όχι στο πώς ο μαθητής καταλήγει στην απάντηση (Tsaggari & Papageorgiou, 2012). Ενώ, ακόμη και οι πιο ένθερμοι υποστηρικτές τους υποστηρίζουν ότι δεν μπορούν να μετρήσουν τις σημαντικές ανώτερες πνευματικές λειτουργίες των μαθητών (Tsaggari, 2004).

Η προτεινόμενη δράση αξιοποιεί στο πλαίσιο της εναλλακτικής αξιολόγησης την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση του μαθητή συνεπικουρούμενες από τη διαθεματική προσέγγιση που αποτελεί την ευρύτερη θεωρητική αρχή δόμησης των σχεδιαζόμενων φύλλων εργασίας. Εναρμονισμένη με το προαναφερθέν θεωρητικό σχήμα και με δεδομένο ότι η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί τη θεσμοθέτηση της μαθητικής αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης ως αποδεκτών μορφών αξιολόγησης (Ματσαγγούρας, 2004), η παρούσα δράση κινείται σε ένα πλαίσιο καθαρά «μαθητοκεντρικό» και απαιτεί προσωρινή κατάργηση της παραδοσιακής αξιολογικής ιεραρχίας στην τάξη (Anastasiadou & Iliopoulou, 2014).

Παράλληλα, με βάση την αρχή ότι η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο σχολείο στόχο έχει, μεταξύ άλλων, να παιδαγωγεί και να εισάγει το μαθητή στην πολιτισμική κατανόηση, στην αντίληψη της ταυτότητας και της πολυπολιτισμικότητας (Κανατσούλη, 2002) και, συγχρόνως, να συμβάλει «στην αισθητική, γλωσσική, κοινωνική ευαισθητοποίησή του και στην ψυχοπνευματική του ωρίμανση» (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2007: 224), η υπαγωγή του μαθήματος σε παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης είναι ελλειμματική. Εξάλλου, όσο πιο ουσιαστικά επικοινωνεί ο μαθητής-αναγνώστης με τη λογοτεχνία, τόσο μεγαλώνει και το ενδιαφέρον του γι' αυτήν (Χοντολίδου & Αποστολίδου, 1999: 97).

Στο πλαίσιο των ανωτέρω, η αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής, του κριτικού γραμματισμού και των ΤΠΕ αποτελούν τις κατάλληλες δομές στις οποίες μπορεί να ενσωματωθεί η εναλλακτική αξιολόγηση στη Λογοτεχνία (Ηλιοπούλου κ.ά., 2014). Η παιδαγωγική αξιοποίηση αυτών των δομών προσφέρει τη δυνατότητα εφαρμογής ενός διαφορετικού, διαδραστικού και δυναμικού, επικοινωνιακού μοντέλου πρόσληψης της λογοτεχνίας, δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εμβαθύνει στα νέα κειμενικά είδη που αναδιατάσσουν την έννοια της λογοτεχνίας, το ρόλο του συγγραφέα και του αναγνώστη, τις συγγραφικές και αναγνωστικές πρακτικές. Άλλωστε, σύμφωνα με τις αρχές του ενιαίου αναλυτικού προγράμματος και της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, η χρήση βιωματικών μεθόδων μάθησης, όπως είναι η δημιουργική γραφή, είναι απαραίτητη για την καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων που απαιτούνται στον 21ο αιώνα (http://ebooks.edu.gr/2013/allmaterial.php). Τούτο επειδή η δημιουργική γραφή καταδεικνύει στη συγγραφική πράξη τους τρόπους μέσα από τους οποίους η λογοτεχνία επεξεργάζεται το ανθρώπινο βίωμα και το μεταποιεί, μέσω της μυθοπλασίας, σε αφήγηση και πλοκή (Μαυρίδου & Ηλιοπούλου, υπό έκδοση). Επιπροσθέτως, συνάδει με την ύπαρξη διαφορετικών μαθησιακών προτιμήσεων/ στυλ και ξεχωριστών τύπων νοημοσύνης (Gardner, 1999). Άλλωστε, ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι η δημιουργική γραφή προωθεί την ανάπτυξη μιας ισχυρής προσωπικότητας βοηθώντας συγχρόνως στην αποκατάσταση δυσλειτουργιών σε γνωστικό επίπεδο (King et al., 2013).

Τέλος, ο συνδυασμός ενδοκειμενικότητας και υπερκειμενικότητας ως απότοκο της ψηφιακής λογοτεχνίας και της διάδοσης των πολυτροπικών κειμένων εισάγει καινούρια δεδομένα (Νικολαΐδου κ.ά., 2014). Όπως η λογοτεχνική γραφή περιλαμβάνει κάποια βήματα από τη σύλληψη μιας ιδέας μέχρι την αποτύπωση της σε λογοτεχνικό κείμενο, έτσι και η δημιουργική γραφή οφείλει να εφαρμόζεται μέσα σε ένα πλαίσιο, ακολουθώντας στοχευμένα βήματα. Κάθε δραστηριότητά της προϋποθέτει ένα αναγνωστικό στάδιο πριν τη συγγραφική άσκηση, το οποίο στη νέα ψηφιακή εποχή συνταιριάζει το λογοτεχνικό ανάγνωσμα με τις νέες τεχνολογίες. Ένα ψηφιακό, ακουστικό, οπτικό, πολυτροπικό κείμενο μπορεί να αποτελέσει εξίσου παραγωγικό συγγραφικό ερέθισμα με ένα συμβατικό βιβλίο. Στο επόμενο στάδιο, ακολουθεί η άσκηση της δημιουργικής γραφής. Ο καθηγητής ορίζει με σαφήνεια τα ζητούμενά της. Οι μαθητές μπορούν να δουλέψουν ατομικά ή και σε ομάδες. Το πιο σημαντικό στάδιο της δραστηριότητας είναι το τελευταίο, η παρουσίαση και η συζήτηση των μαθητικών

δοκιμών στη σχολική τάξη. Εκεί οι μαθητές παρουσιάζουν τα κείμενά τους στην ολομέλεια. Οι ομαδικές και ατομικές εργασίες βασίζονται στα ήδη δοσμένα κείμενα, αλλά ταυτόχρονα τα υπερβαίνουν λαμβάνοντας υπόψη το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτιστικό και ιστορικό περιβάλλον και αξιοποιώντας τα γλωσσικά και λογοτεχνικά ίχνη ως μήτρες παραγωγής πρωτότυπων κειμένων. Ακολουθεί συντονισμένη συζήτηση. Ένα νέο αναγνωστικό περιβάλλον διαμορφώνεται, το οποίο αναμορφώνει την οπτική και την προοπτική της αξιολόγησης ως θεωρίας και πράξης.

Καινοτόμα δράση

Στη διδακτική παρέμβαση, την οποία υλοποίησαν οι εισηγήτριες στο Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (ΠΣΠΘ) υπό το πρίσμα των προαναφερθέντων στόχων, εφαρμόστηκαν τεχνικές εξατομικευμένης και ομαδοσυνεργατικής εργασίας των μαθητών, ενώ οι ίδιες τεχνικές υιοθετήθηκαν και κατά τις παρουσιάσεις των εργασιών. Επιπλέον, κατά τις φάσεις του σχεδιασμού και της παραγωγής ερευνητικού έργου από τους μαθητές αξιοποιήθηκαν οι ΤΠΕ και η δημιουργική γραφή. Αναλυτικότερα, το εγχείρημα περιλαμβάνει ετήσια εναλλακτική αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της ΝΕ Λογοτεχνίας Πιλοτικού σχολείου για τη λογοτεχνία και κινείται σε τρεις βασικούς θεματικούς κατανεμημένους ανά τρίμηνο άξονες, όπως αυτοί ορίζονται στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας (http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.pdf):

- Πορτρέτα εφήβων στη λογοτεχνία
- Η ετερότητα στη λογοτεχνία
- Θέατρο

Οι στόχοι της διδακτικής παρέμβασης ορίζονται ως εξής ανά επίπεδο:

Γνωστικοί, με την επίτευξη των οποίων οι μαθητές αναμένεται να:

- προσδιορίσουν τα χαρακτηριστικά των λογοτεχνικών ρευμάτων
- κατανοήσουν και αναλύσουν λογοτεχνικά κείμενα
- συγκρίνουν λογοτεχνικά κείμενα

Δεξιοτήτων, με την επίτευξη των οποίων οι μαθητές αναμένεται να:

- ενεργοποιήσουν προγενέστερες γνώσεις
- καλλιεργήσουν στρατηγικές
- αναπτύξουν διερευνητικό και συνεργατικό πνεύμα

Στάσεων, με τον επαναπροσδιορισμό των οποίων οι μαθητές αναμένεται να:

- σκιαγραφούν και να συγκρίνουν πορτρέτα εφήβων
- συνεκτιμούν τις ιδιαιτερότητες του περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της εφηβικής προσωπικότητας
- ευαισθητοποιηθούν σε θέματα που αφορούν τους εφήβους και σε προβλήματα της παλιότερης και σύγχρονης ζωής που επηρεάζουν τους εφήβους.

Α' τρίμηνο

Κατά το πρώτο τρίμηνο αξιοποιήθηκαν τα εξής λογοτεχνικά κείμενα:

1. Άλκη Ζέη "Οι αναμνήσεις της Κωνσταντίνας"
2. Γιώργος Ιωάννου "Να 'σαι καλά δάσκαλε! "
3. Διαμαντής Αξιώτης "Η Άννα του Κλήδονα"
4. Ζωρζ Σαρή "Και πάλι στο σχολείο..."
5. Ζωρζ Σαρή "Νινέτ"
6. Έλλη Αλεξίου "Ο μπαμπάς δεν ερχόταν"
7. Λένα Σαραντίτη "Όπως τα βλέπει κανείς..."

Παράλληλα, οι άξονες ενασχόλησης με τα κείμενα εξακτινώθηκαν στα παρακάτω επίπεδα:

1. Έφηβοι και σύγχρονα προβλήματα
2. Έφηβοι και λαϊκή παράδοση
3. Έφηβοι και κοινωνική ζωή
4. Έφηβοι και οικογένεια
5. Έφηβοι και σχολική ζωή
6. Έφηβοι και κοινωνικοποίηση
7. Έφηβοι και σχέσεις με τον εαυτό τους

Υπό το πρίσμα των ανωτέρω αρχικά ερευνήθηκαν και μελετήθηκαν από ομάδες μαθητών τα προαναφερθέντα λογοτεχνικά κείμενα. Ακολούθως διανεμήθηκαν στους μαθητές φύλλα εργασίας (Μαυρίδου & Ηλιοπούλου, υπό έκδοση) βάσει των οποίων εκπονήθηκαν ατομικές και ομαδικές εργασίες (βλ. ενδεικτικά Παράρτημα 1) και παρουσιάστηκαν σε ειδική εκδήλωση. Στη διάρκεια των παρουσιάσεων δόθηκαν στους μαθητές ειδικά διαμορφωμένα φύλλα εργασίας για την αξιολόγηση των παρουσιάσεων και τη γενική αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης. Τα φύλλα αυτά συγκεντρώθηκαν, καταγράφηκαν, ψηφιοποιήθηκαν και αποτέλεσαν τη βάση για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Β' τρίμηνο

Κατά το δεύτερο τρίμηνο η αξιολόγηση των μαθητών εμπλουτίστηκε με διαθεματικές διδασκαλίες με τα εξής εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα: νεοελληνική λογοτεχνία**,** ιστορία**,** κοινωνική και πολιτική αγωγή**,** αρχές πολιτικής οικονομίας.

Η διαθεματική προσέγγιση επιχειρήθηκε με αφορμή τη δραστηριότητα που προτείνεται στο σχολικό εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της β' Γυμνασίου στο κείμενο Μπέρτολτ Μπρεχτ, Για τον όρο «μετανάστες»: *Κάτω από ποιες περιστάσεις της ελληνικής ιστορίας υπήρξαν πολιτικοί πρόσφυγες, δηλαδή άνθρωποι που αναγκάστηκαν να φύγουν από την πατρίδα τους λόγω των πολιτικών τους φρονημάτων; Ποιες οι συνέπειες στην ελληνική κοινωνία από τη φυγή τους;* (Απευθυνθήτε στον καθηγητή της Ιστορίας για να σας δώσει γενικές κατευθύνσεις στην έρευνα.)

Η δραστηριότητα δομήθηκε σε 2 διδακτικές ώρες. Ο σχεδιασμός και η οργάνωσή της έγινε στο πλαίσιο της «εργασίας σε ομάδες». Για την υλοποίησή της εφαρμόστηκε η διαθεματική προσέγγιση έτσι ώστε όχι μόνο να επιτευχθεί ο γνωστικός στόχος, αλλά ταυτόχρονα οι μαθητές μέσα από την όλη διαδικασία να ασκήσουν τη γλώσσα δυναμικά, να απολαύσουν μια ποικιλία γνώσεων, να ασχοληθούν με αντικείμενα και έννοιες που τους ενδιαφέρουν και παράλληλα να ανακαλύψουν και να χρησιμοποιήσουν νέες μεθόδους εύρεσης πληροφοριακού υλικού.

Το λογοτεχνικό κείμενο Μπ. Μπρεχτ, εκτός από κεντρικός άξονας διδασκαλίας για τα ανθρώπινα δικαιώματα και το σεβασμό στην ετερότητα, λειτούργησε ως αφορμή ώστε οι μαθητές να προβληματιστούν και να συζητήσουν σχετικά με το θέμα των μεταναστών και των πολιτικών προσφύγων σε διαφορετικές χρονικές και ιστορικές περιόδους, σε διαφορετικούς τόπους και σε διαφορετικό κοινωνικο-πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο.

Στόχοι της διαθεματικής διδασκαλίας ήταν:

Γνωστικοί:

- η διαχρονική θεώρηση της ιστορίας
- η πληρέστερη κατανόηση της σύγχρονης πραγματικότητας
- να γίνει κατανοητό ότι η μελέτη της λογοτεχνίας και της ιστορίας μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικά στην ερμηνεία και κατανόηση του παρόντος.

Παιδαγωγικοί:

- να κινηθεί το μάθημα της λογοτεχνίας και της ιστορίας προς την κατεύθυνση που οι ίδιοι οι μαθητές επιλέγουν

- να δοθεί στα παιδιά η ευκαιρία να αναζητήσουν, να διερευνήσουν, να συνθέσουν, να διεξάγουν συμπεράσματα για ένα θέμα που απασχολεί τη σύγχρονη πραγματικότητα
- να εργαστούν ομαδοσυνεργατικά και να αυτενεργήσουν.

Ο οικονομολόγος του σχολείου φρόντισε ώστε οι μαθητές να λάβουν την αναγκαία βιβλιογραφία για να μελετήσουν και να κατανοήσουν το θέμα. Παράλληλα, οργανώθηκε έκθεση φωτογραφιών στο χώρο του σχολείου. Κατά την πρώτη διδακτική ώρα αναλύθηκαν και επεξηγήθηκαν έννοιες και όροι που οι μαθητές χρειάζονταν για την εκπόνηση της εργασίας. Επίσης, προβλήθηκε στους μαθητές α) υλικό μέσω διαδικτυακών συνδέσμων σχετικών με τον ναζισμό και τον φασισμό http://www.ekebi.gr/fakeloi/fascism/main.htm και β) υλικό για τη μετανάστευση και την προσφυγιά μέσα από φωτογραφίες, εικαστικά έργα και τραγούδια: http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL105/229/1690,5409/extras/activities/indexH_2_metaselida/indexh_2_metaselida.html καθώς και για τους πολιτικούς πρόσφυγες: http://www.elia.org.gr/civil_war_greek/civilwargr.htm

Τη δεύτερη διδακτική ώρα παρουσιάστηκε το θέμα: «Ο ξένος: εικόνες του άλλου στη λογοτεχνία και την ιστορία». Αφού διαβάστηκαν λογοτεχνικά κείμενα που μιλούν για τον ξένο, εξετάστηκε ο τρόπος με τον οποίο ο λόγος «κατασκευάζει» ρατσισμό και υποθάλπει την ξενοφοβία. Ακολούθησε συζήτηση και επίλυση αποριών.

Ομάδες μαθητών ανέλαβαν εργασίες με τα ακόλουθα θέματα:

1. Διαβάζουμε κείμενα που αναφέρονται σε διάφορες κατηγορίες «άλλων» (τσιγγάνους, μετανάστες, Εβραίους, αλλοεθνείς γενικώς…) και επιχειρούμε την ανακατασκευή των μύθων για τους ξένους. Δραματοποιούμε τα κείμενα που μας συγκινούν.
2. Γράφουμε εμείς για τον ξένο. Κάνουμε ανθολόγια.
3. Μετατρέπουμε τα λογοτεχνικά κείμενα σε άλλα μέσα επικοινωνίας (π.χ. ραδιοφωνικές εκπομπές, κόμικς, γελοιογραφία), εντοπίζουμε τον ξένο μέσα μας.

Σκοπός της διαθεματικής διδασκαλίας ήταν να κατανοήσουν οι μαθητές μας πως ο φόβος απέναντι στον ξένο είναι στην ουσία φόβος απέναντι στον ίδιο μας τον εαυτό.

Κατά το ίδιο τρίμηνο οργανώθηκε δεύτερη διαθεματική διδασκαλία με τα εξής εμπλεκόμενα γνωστικά πεδία: νεοελληνική λογοτεχνία**,** ιστορία**,** θρησκευτικά. Επιλέχθηκε η εννοιοκεντρική οργάνωση γύρω από το θέμα «Θρησκευτική ετερότητα και λογοτεχνία» και με βάση έννοιες που «διατρέχουν» τα εμπλεκόμενα μαθήματα, συνδέθηκε άμεσα η σχολική γνώση με αυθεντικές καταστάσεις και προσωπικά βιώματα των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2003). Οι διαθεματικές έννοιες με τις οποίες ήρθαν σε επαφή οι μαθητές είναι: διαφορετικότητα, ανεκτικότητα, δικαίωμα, ευθύνη, αλληλεξάρτηση, θείο.

Ειδικότερα, η διαθεματική προσέγγιση επιχειρήθηκε με αφορμή τη δραστηριότητα που προτείνεται στο σχολικό εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της β' Γυμνασίου στο κείμενο του Γκ. Ε. Λέσινκγ *Η ιστορία του δαχτυλιδιού*: *Συζητήστε με τους καθηγητές της Ιστορίας και των θρησκευτικών για τα διάφορα ιστορικά φαινόμενα θρησκευτικού φανατισμού και αναφερθείτε ειδικότερα στην ανάγκη της ανεξιθρησκίας*. Το κείμενο εντάσσεται στην προτεινόμενη στο πλαίσιο των πιλοτικών σχολείων ευρύτερη θεματική ενότητα του β΄ τριμήνου για το μάθημα της λογοτεχνίας «Ετερότητα στη λογοτεχνία».

Το λογοτεχνικό κείμενο Γκ. Ε. Λέσινκγ, εκτός από κεντρικός άξονας διδασκαλίας για τα ανθρώπινα δικαιώματα και το σεβασμό στην ετερότητα, λειτούργησε και ως αφορμή ώστε οι μαθητές να προβληματιστούν και να συζητήσουν τον τρόπο προσέγγισης του θείου διαχρονικά και διατοπικά από διαφορετικά θρησκευτικά δόγματα. Βασικός στόχος ήταν να βρούν οι μαθητές πώς η σχέση αυτή αποτυπώνεται σε διαφορετικά γραμματειακά είδη και σε διαφορετικές ιστορικές εποχές, αφού πρώτα κατανοήσουν τα κοινά στοιχεία και τις διαφορές σχετικά με τον τρόπο που κάθε θρησκεία αντιμετωπίζει τον άνθρωπο και υπόσχεται τη σωτηρία της ψυχής του. Παράλληλα, επιχειρήθηκε η ένταξη της θρησκευτικής ετερότητας στο πλαίσιο των ανθρώπινων δικαιωμάτων, αφού πρώτα

διευκρινίστηκε ο όρος και πραγματοποιήθηκε μια σύντομη ιστορική αναδρομή (http://gr.humanrights.com/#/home). Το ζητούμενο ήταν να διερευνήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το θείο και να εντοπίσουν την κοινή προσπάθεια του ανθρώπου να προσεγγίσει τον θεό, να επικοινωνήσει μαζί του. Επιμέρους στόχο αποτέλεσε η προσπάθεια να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με την αλληγορία και να εντοπίσουν τις διαφορές της από άλλα διδακτικά κειμενικά είδη. Παράλληλα, επιχειρήθηκε η ένταξη των αλληγορικών κειμένων στο συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο.

Η δραστηριότητα δομήθηκε σε δύο διδακτικές ώρες. Αρχικά οι μαθητές παρακολούθησαν μια εισαγωγική παρουσίαση για την παραβολή του καλού Σαμαρείτη: http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-B118/106/847,3168/extras/Html/kef2_en15_eisagogiki_parousiasi_popup.htm και ένα βίντεο με το ίδιο θέμα: http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-B118/106/847,3168/extras/Html/kef2_en15_O_kalos_Samareitis_video_popup.htm. Ακολούθως, συζήτησαν για το πρότυπο συνανθρώπινης συμπεριφοράς και κατά πόσο αυτό συνάδει με τον ορισμό της ανεξιθρησκίας: «ανεξιθρησκία: η αναγνώριση της ελευθερίας της θρησκευτικής πίστης και της ισοτιμίας των θρησκειών απέναντι στο νόμο: Το σύνταγμα του 1827 δεν καθιέρωνε απλώς τη θρησκευτική ανοχή αλλά την πλήρη αποδοχή.» [πηγή: Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής, Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα]. Ακολούθησε προβολή σύντομου βίντεο με θέμα: «Να σέβεσαι τις θρησκευτικές πεποιθήσεις των άλλων». Στη συνέχεια διαβάστηκαν τα ακόλουθα λογοτεχνικά κείμενα και εξετάστηκε το περιεχόμενο και ο στόχος τους:

1. Τα Χριστούγεννα του Τα Κι Κο (Ειρήνη Μαρά)
2. Ο Νορντίν στην εκκλησιά (Έλσα Χίου)
3. Οι Συμπατριώτες μου (Γιασίν Μεχμέτ)

Ομάδες μαθητών ανέλαβαν εργασίες με τα ακόλουθα θέματα:

1. Πώς αποτυπώνεται το θρησκευτικό βίωμα στα λογοτεχνικά κείμενα, που σας έχουν δοθεί; Να περιγράψετε τη δική σας εμπειρία από την επαφή σας με ανθρώπους και λατρευτικούς χώρους που ανήκουν σε διαφορετικό από το δικό σας θρήσκευμα.
2. Φανατισμός και θρησκεία: Αφού μελετήσετε το υλικό που σας έχει δοθεί, θυμηθείτε και καταγράψτε γεγονότα φανατισμού και στις τρεις μεγάλες θρησκείες (χριστιανισμός, ισλαμισμός, ιουδαϊσμός). Γράψτε ένα σχετικό με το θέμα λογοτεχνικό κείμενο (ημερολόγιο, μυθοπλασία, ποίημα, επιστημονική φαντασία, δοκίμιο, ημερολόγιο, επιστολή/γράμμα, κτλ.). Για την ορθή σύνταξη του γραμματειακού κειμενικού είδους που θα επιλέξετε να συμβουλευτείτε τις αντίστοιχες σημειώσεις που σας έχουν δοθεί στο μάθημα και τα σχετικά φύλλα εργασίας. Θυμηθείτε ότι κάθε κειμενικό είδος έχει τους δικούς του δομικούς, συντακτικούς και γλωσσικούς κανόνες και προσπαθήστε να κινηθείτε στο απαιτούμενο κειμενικό πλαίσιο.
3. Παρατηρήστε καλά αυτά τα παιδιά (βλ. Εικόνα 1). Τι τα ενώνει και τι τα χωρίζει; Πιστεύετε πως έχουν διαφορετικές επιθυμίες και ανάγκες; Προσπαθήστε να φανταστείτε και να καταγράψετε τις προσευχές των παιδιών αυτών. Μπορείτε να εμπνευστείτε από την τελευταία παράγραφο του κειμένου «Τα Χριστούγεννα του Τα Κι Κο».
4. Με αφορμή το ποίημα του Τ. Λειβαδίτη *Πιστεύω* προσπαθήστε να γράψετε το/τα δικό/α σας πιστεύω.



Εικόνα 1. Απεικονίσεις πιστών διαφορετικών θρησκευμάτων

Αναζητήθηκε στα λογοτεχνικά κείμενα ο τρόπος που αποτυπώνεται το θρησκευτικό βίωμα και επιχειρήθηκε να περιγράψουν οι μαθητές τη δική τους εμπειρία από την επαφή με ανθρώπους και λατρευτικούς χώρους διαφορετικούς από το δικό τους θρήσκευμα. Οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες, συμπλήρωσαν φύλλα εργασίας και συζήτησαν τα εξαγόμενα συμπεράσματα.

Γ' τρίμηνο

Κατά το τρίτο τρίμηνο οι μαθητές παρακολούθησαν θεατρικές παραστάσεις στο χώρο του σχολείου από θεατρικές ομάδες που προσκλήθηκαν γι’ αυτό τον σκοπό. Συγκεκριμένα, οι μαθητές παρακολούθησαν:

(1) Τη διαδραστική παιδαγωγική παράσταση «Μικρός Πρίγκηπας» του Σαιντ Εξυπερύ από τη θεατρική ομάδα Μικρός Βορράς. Η κεντρική ιδέα της διασκευής είναι η αγάπη του Πρίγκιπα για το Τριαντάφυλλό του, που όμως είναι τόσο δύσκολο και αντιφατικό. Οι μαθητές παρακολουθούν την πορεία της ενηλικίωσης του μικρού πρίγκηπα. Κάθε σταθμός του είναι και μια γνώση για τη ζωή και για τον κόσμο των μεγάλων.

(2) Τη διαδραστική παιδαγωγική παράσταση «Ντόμπρε ντεν» από τη θεατρική ομάδα Παπαλάγκι, μια χιουμοριστική αντιρατσιστική ιστορία, που τη ζωντανεύουν τρεις ηθοποιοί με ελάχιστα σκηνικά μέσα και με πολλή φαντασία. Στο «Ντόμπρε Ντεν» μία παρέα εφήβων ψάχνει στη γειτονιά της για ένα «χαμένο» ποδήλατο, υποθέτοντας ότι το έχει κλέψει ο καινούριος, ξένος μαθητής που εμφανίστηκε στο σχολείο. Δεν γνωρίζουν όμως τίποτα για τον μαθητή αυτό, παρά μόνο μία φράση που έχουν ακούσει. Η φράση «Ντόμπρε ντεν» γίνεται οδηγός τους σε μία περιπέτεια, αλλά και μέσο για να γνωρίσουν καλύτερα τους εαυτούς τους και τον άλλο.

Με την παρακολούθηση των δύο αυτών θεατρικών παραστάσεων η θεατρική παιδεία στο πλαίσιο του σύγχρονου σχολείου βρέθηκε στο προσκήνιο των εκπαιδευτικών στόχων

και πρακτικών. Βασικός σκοπός των βιωματικών αυτών δράσεων ήταν να προσεγγίσουν οι μαθητές το θεατρικό κείμενο ως ένα λογοτεχνικό κείμενο με τις ιδιαίτερες συμβάσεις του είδους.

Γενικό συμπέρασμα

Η εφαρμογή της ανωτέρω διδακτικής παρέμβασης σε ένα πιλοτικό σχολείο ουδόλως συνιστά δέσμευση. Οι μελετώμενες θεματικές ενότητες είναι ευρείες, προσαρμοσμένες στη φιλοσοφία του πρότζεκτ (η διδασκαλία των ενοτήτων αναπτύσσεται σε φάσεις, με διακριτή στοχοθεσία στην κάθε μία) και συνάδουν με τα ανθολογημένα στο σχολικό εγχειρίδιο λογοτεχνικά κείμενα. Συνεπώς, η υιοθέτησή τους από ένα συμβατικό σχολείο δεν προσκρούει σε θεσμικές αλλά ούτε και παιδαγωγικές αρχές.

Στο πλαίσιό της η εναλλακτική αξιολόγηση έχει συνδράμει με τον ανατροφοδοτικό της χαρακτήρα σε βελτιωτικές διδακτικές πρακτικές, ενώ ταυτόχρονα έχει εισαγάγει μια καινοτόμα αντίληψη για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, αλλά και τη διδασκαλία γενικότερα. Ειδικότερα, καλλιεργήθηκε μια πλατειά ποικιλία αναγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, μέσα από την αξιοποίηση κειμένων από όλο το φάσμα της πολιτισμικής παραγωγής, από όλα δηλαδή τα διαφορετικά είδη της εικονικής, θεατρικής και μαζικής επικοινωνίας. Παράλληλα, οι μαθητές κατανόησαν ότι οι λογοτεχνικές αξίες σχετίζονται με τον χώρο, τον χρόνο και την κοινωνική ομάδα που τις παράγει, είναι επομένως προσδιορισμένες ιστορικά, γεγονός που δικαιολογεί τη σχετικότητα αλλά και την ποικιλία τους. Τέλος, όπως διαφάνηκε από τα φύλλα αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης των μαθητών (Μαυρίδου & Ηλιοπούλου, υπό έκδοση), οι μαθητές επικρότησαν τον αποδεσμευμένο από την παραδοσιακή εξετασιοκεντρική προσέγγιση καινοτόμο τρόπο αξιολόγησης της λογοτεχνίας, αναγνώρισαν και συνόδεψαν με επιδοκιμαστικά σχόλια την έλλειψη αποσπασματικότητας του εγχειρήματος και συνειδητοποίησαν τη σχέση της λογοτεχνίας με την ανθρώπινη εμπειρία και, επομένως, τη σημασία της για την κατανόηση του κόσμου στον οποίο ζούμε και του εαυτού μας. Σχέση που όχι μόνο δεν αναδεικνύεται όταν η επαφή των παιδιών με τη λογοτεχνία αναλώνεται σε ένα γραπτό εξεταστικό δοκίμιο, προϊόν, μάλιστα, αρκετές φορές αποστήθισης, αλλά ακυρώνεται όταν η επιδίωξη του «άριστα» σε ένα προκαθορισμένων ορθών απαντήσεων γραπτό μοιραία αφαιρεί τη δυνατότητα από τους μαθητές να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τη σχετικότητα και την πολλαπλότητα των ερμηνευτικών λογοτεχνικών προσεγγίσεων.

Αναφορές

Anastasiadou, A. & Iliopoulou K. (2014). Redefining schooling: Implementing crosscurricularity to create critical thinkers with viable learning strategies. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, Vol. 2, No. 1, 14-27.

Bruner, J. (1997). *The Culture of Education*. London: Harvard University Press.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

King, R, Neilsen, Ph., White, E. (2013). Creative writing in recovery from severe mental illness. *International Journal of Mental Health Nursing, Vol. 22*, 444 - 452.

Tsaggari, C. (2004). Alternative Methods of Assessment. In: R. West & C. Tsaggari (Eds.), *Testing and Assessment in Language Learning*. Patras: Hellenic Open University.

Tsagari, D. & Papageorgiou, S. (2012). *Language testing and assessment: Issues in the Greek educational context*. Greece: Hellenic Open University. Retrieved June 2, 2015 from http://rpltl.eap.gr.

Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wineburg, S. & Grossman, P. (2000). *Interdisciplinary Curriculum: Challenges to Implementation*. New York: Teachers College Press.

Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), (1999). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
Ηλιοπούλου, Κ. (2013). Αξιολόγηση Βάσει Φακέλου στο Μάθημα της Γλώσσας: Δυνατότητες και Περιορισμοί στο Πλαίσιο των Νέων Α.Π. Στο: Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Προτύπων Πειραματικών Σχολείων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης με θέμα *«Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία: Ένας χρόνος μετά»*. Θεσσαλονίκη, Απρίλιος 2013. Ανακτήθηκε στις 2 Ιουνίου 2015 από http://3dim-evosm.web.auth.gr/conference/pp.419-428.pdf.
Ηλιοπούλου, Κ., Μαυρίδου, Α., Νικολαΐδου, Σ. & Ρουβάς, Γ. (2014). Δημιουργική Γραφή: καινοτόμο γνωστικό εργαλείο παραγωγής και αξιολόγησης γραπτού λόγου, στο πλαίσιο του σχολικού μαθήματος και του οικείου Ομίλου. Το παράδειγμα του Πρότυπου Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Στο: Πρακτικά 1ου Συνέδριου Δ.Ε.Π.Π.Σ. *«Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Απαντώντας στις προκλήσεις του σήμερα, ανιχνεύοντας τις προοπτικές του αύριο»*. Αθήνα, 26 - 28 Σεπτεμβρίου 2014. Ανακτήθηκε στις 2 Ιουνίου 2015 από http://depps.minedu.gov.gr/?page_id=1536.
Κανατσούλη, Μ. (2002). *Αμφίσημα της Παιδικής Λογοτεχνίας. Ανάμεσα στην ελληνικότητα και την πολυπολιτισμικότητα*. Θεσσαλονίκη-Αθήνα: Σύγχρονοι ορίζοντες
Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2007). Δημιουργοί και Αναγνώσεις, Αθήνα: Πατάκης.
MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacobsen, L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο: πως άλλαξαν όλα* (Μετάφραση: Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Στρατηγικές Διδασκαλίας* . Αθήνα:Gutenberg.
Νικολαΐδου, Σ., Μαυρίδου, Α. & Ρουβάς, Γ. (2014). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ και της Δημιουργικής Γραφής για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και την παραγωγή συνεχούς γραπτού λόγου. Πλαίσιο, εφαρμογή και διαπιστώσεις από την σχολική πράξη. Στο: Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας με θέμα: *«Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη»*, Νάουσα, 4-6 Απριλίου 2014. Ανακτήθηκε στις 2 Ιουνίου 2015 από http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/index.html.
Vygotsky, L. (1988). *Σκέψη και Γλώσσα* (Μετάφραση: Α. Ροδή). Αθήνα: Γνώση.

Ιστοσελίδες

Πιλοτικά Προγράμματα. Επιστημονικό Πεδίο: Γλώσσα–Λογοτεχνία. (Δημοτικό & Γυμνάσιο). Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό Νέα Πρόγραμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Αθήνα, 2013. Ανακτήθηκε στις 10 Αυγούστου 2015 από http://ebooks.edu.gr/2013/allmaterial.php.
Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό, Νέο Σχολείο, Αθήνα, 2011. Ανακτήθηκε στις 2 Ιουνίου 2015 από http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.pdf.

Παράρτημα 1

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ - ΔΙΑΜΑΝΤΗΣ ΑΞΙΩΤΗΣ, Η ΑΝΝΑ ΤΟΥ ΚΛΗΔΟΝΑ

Α΄ Μέρος

1. Προσπαθήστε να βρείτε στο διαδίκτυο πληροφορίες για τη ζωή και το έργο του Διαμαντή Αξιώτη, καθώς και φωτογραφικό υλικό. Συντάξτε ένα βιογραφικό σημείωμα για το συγγραφέα και ένα έντυπο παρουσίασης της ζωής και του έργου του.
2. Στο απόσπασμα μπορείτε να εντοπίσετε αρκετές πληροφορίες σχετικά με το ρόλο των λαϊκών εθίμων στη ζωή των ανθρώπων στην παραδοσιακή κοινωνία. Συγκεντρώστε και καταγράψτε πληροφορίες για το έθιμο του Κλήδονα. Εμπλουτίστε τες με στοιχεία που θα βρείτε στο διαδίκτυο και από άλλες πηγές και συντάξτε μια παρουσίαση (ppt).
3. Ποιους αφηγηματικούς τρόπους χρησιμοποιεί ο συγγραφέας στο απόσπασμα που σας δίνεται; Ποια εντύπωση δημιουργείται στον αναγνώστη από τη χρήση των συγκεκριμένων αφηγηματικών τρόπων; Διερευνείστε τη γλώσσα του κειμένου, τα εκφραστικά μέσα, το ύφος και τα αφηγηματικά χαρακτηριστικά. Διαβάστε άλλα αποσπάσματα έργων του Διαμαντή Αξιώτη και καταλήξτε σε συμπεράσματα για τη γλώσσα και τους εκφραστικούς της τρόπους.

4. **Επιχειρήστε να ηχογραφήσετε τη δική σας εκφραστική ανάγνωση του κειμένου ή να δραματοποιήσετε ένα μικρό μέρος του. Η δραματοποίηση μπορεί να παρουσιαστεί είτε ως θεατρικό δρώμενο είτε ως σύντομο βίντεο. Η επιλογή δική σας.**
5. Αφού επισκεφθείτε την προσωπική ιστοσελίδα του Διαμαντή Αξιώτη (http://axiotisd.gr/**) και μελετήσετε το υλικό και συνεντεύξεις, να συντάξετε ένα κείμενο στο οποίο να παρουσιάζετε μια συνοπτική αποτίμηση του έργου του.**

Β΄ Μέρος

1. Σκιαγραφήστε το πορτρέτο των εφήβων, όπως αυτό προβάλλεται μέσα από το απόσπασμα. Αντιπαραβάλλετε κατά τη σκιαγράφηση το πορτρέτο της Άννας και του αφηγητή. Αποτελούν για σας τα δύο αυτά πρόσωπα οικείες εφηβικές μορφές και γιατί;
2. Το περιστατικό με την Άννα παρουσιάζεται από έναν ώριμο σε ηλικία αφηγητή ως εμπειρία την οποία βίωσε στα παιδικά του χρόνια. Βρείτε στο κείμενο τα σημεία που δείχνουν αυτά τα δύο επίπεδα του χρόνου, δηλαδή το «τότε» και το «τώρα» του αφηγητή. Πως αλλάζει η οπτική γωνία του αφηγητή και ο τρόπος που αντιλαμβάνεται πρόσωπα και συμπεριφορές μετά την ενηλικίωσή του; Γιατί πιστεύετε πως συμβαίνουν αυτές οι αλλαγές;
3. Τι υπαινίσσεται ο αφηγητής στην τελευταία φράση του διηγήματος; Σε ένα σύντομο κείμενο σχολιάστε την κατάληξη αυτής της «πλάκας» ή κάποιας άλλης που κάνατε οι ίδιοι σε κάποιο πρόσωπο. Ποιες μπορεί να είναι οι συνέπειες μιας φάρσας σε ευαίσθητα και αδύναμα άτομα;
4. Προσπαθήστε να ερμηνεύσετε τον τίτλο της συλλογής «Ξόβεργα με μέλι» από την οποία προέρχεται το συγκεκριμένο διήγημα. Επισκεφθείτε την ιστοσελίδα http://www.greek-language.gr **για να βρείτε την ερμηνεία της λέξης «Ξόβεργα». Γιατί ο συγγραφέας δίνει αυτόν τον τίτλο στη συλλογή των διηγημάτων του; Μπορείτε να προτείνετε εσείς έναν άλλο τίτλο για τη συλλογή των διηγημάτων του; Αιτιολογήστε την επιλογή σας.**
5. Ποια είναι η σχέση των εφήβων με τα ήθη και έθιμα της παραδοσιακής κοινωνίας, όπως προβάλλεται από το απόσπασμα που σας έχει δοθεί; Πιστεύετε ότι τα έθιμα παίζουν τον ίδιο ρόλο στις σύγχρονες κοινωνίες; Ποια είναι η σχέση η δική σας με τις λαϊκές παραδόσεις του τόπου σας; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Γ΄ Μέρος

Επιχειρήστε μια αναδιήγηση της ιστορίας από την οπτική γωνία της Άννας σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση. Μπορείτε, αν θέλετε, να γράψετε εξαρχής μια δική σας ιστορία, αλλά πάντα από την οπτική γωνία του αδύναμου εφήβου που υφίσταται τη φάρσα. Μπορείτε ακόμα να δώσετε σε αυτή την ιστορία ή την ιστορία της Άννας ένα διαφορετικό τέλος.

Δ΄ Μέρος

ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ ΚΕΙΜΕΝΟ: Εμμανουήλ Ροΐδη, «Το ξεστούπωμα»

[πηγή: Εμμανουήλ Ροΐδης, «Το ξεστούπωμα» (1898), Άπαντα, τόμος Ε', φιλολογική επιμέλεια Άλκης Αγγέλου, Αθήνα, Ερμής 1978, σ. 263-265]

Σε ένα σύντομο κείμενο να συγκρίνετε τις εμπειρίες των αδύναμων εφήβων στα δύο αποσπάσματα που σας έχουν δοθεί. Ποια η σχέση τους με τα άλλα πρόσωπα του κειμένου; Ποιες αντιθέσεις και ποια συναισθήματα βιώνουν στη σχέση τους με τους άλλους, με τον εαυτό τους, με την κοινωνία;

Κυκλαδικός πολιτισμός: Ατελής ή πολύ μοντέρνος; Πίσω στα βασικά!

Νταλταγιάννη Αναστασία
Φιλόλογος (ΠΕ02), 1ο Γυμνάσιο Ναυπάκτου
anadalt@yahoo.gr

Νταλταγιάννη Παναγιώτα
Φιλόλογος (ΠΕ02), 1ο Γυμνάσιο Ναυπάκτου
dorydalton@yahoo.gr

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο έχει σκοπό να προσεγγίσει τον κυκλαδικό πολιτισμό από τη σκοπιά της διερευνητικής-ανακαλυπτικής μάθησης, μέσα από σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία, θεατρικές τεχνικές και τη δημιουργική γραφή. Στο βιβλίο της Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου προβλέπεται μία διδακτική ενότητα για τον κυκλαδικό πολιτισμό. Μετά από μία σύντομη αναφορά στο σκεπτικό του σεναρίου, θα καταγραφούν οι προϋποθέσεις υλοποίησής του, τα μέσα διδασκαλίας, ο τρόπος εφαρμογής του στη σχολική μονάδα, η οργάνωση της τάξης και το μοντέλο διδασκαλίας. Κατόπιν θα περιγραφούν οι στόχοι (διδακτικοί, τεχνολογικοί, παιδαγωγικοί) και οι φάσεις εξέλιξης του σεναρίου. Το σενάριο, ως προς το μέρος που αφορά τον καθηγητή, θα ολοκληρωθεί με τα συμπεράσματα και με προτάσεις-ιδέες για μελλοντική αξιοποίησή του. Τέλος, θα παρατεθούν τα φύλλα εργασίας που δίνονται στους μαθητές για την υλοποίησή του, καθώς και το φύλλο αξιολόγησης.

Λέξεις κλειδιά: σενάριο, δημιουργική γραφή, τεχνολογικά εργαλεία.

Εισαγωγή

Στο βιβλίο της Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου, όταν οι μαθητές φτάσουν στη διδακτική ενότητα με τον τίτλο «Κυκλαδικός πολιτισμός», έχουν ήδη διδαχθεί τους πολιτισμούς της λεγόμενης «εύφορης ημισελήνου» και είναι πλέον η κατάλληλη στιγμή να περάσουν στον ελλαδικό χώρο, εξετάζοντας τον πρώτο πολιτισμό που ήκμασε στην Ελλάδα, τον κυκλαδικό. Εκ πρώτης όψεως φαίνεται πολιτισμός αρχαϊκός, ατελής και πολύ πίσω σε σχέση με όσους προηγήθηκαν (π.χ. αιγυπτιακός) και με όσους θα επακολουθήσουν (μυκηναϊκός, κλασικός). Είναι όμως έτσι; Μήπως οι Κυκλαδίτες είχαν συλλάβει το βασικό νόημα της ζωής, κάτι που διαφεύγει από το σημερινό άνθρωπο και είναι τελικά το ζητούμενο στις μέρες μας; Μήπως οι Κυκλάδες με την απλότητά τους, την αφαίρεση στην τέχνη, την ειρηνική ζωή και την απόλυτη έλλειψη κεντρικής εξουσίας αποτέλεσαν και αποτελούν έναν πολύ προχωρημένο (μοντέρνο) τρόπο ζωής, το όνειρο του σύγχρονου ανθρώπου, έναν επίγειο παράδεισο, μια ιδανική πολιτεία, μια Νεφελοκοκκυγία;

Περιγραφή Εκπαιδευτικού Σεναρίου

Το εκπαιδευτικό σενάριο έχει τίτλο: *«Κυκλαδικός πολιτισμός: Ατελής ή πολύ μοντέρνος; Πίσω στα βασικά».* Σχεδιάστηκε για τους μαθητές της Α΄ τάξης του Γυμνασίου και ακολουθεί τη μεθοδολογία εκπόνησης ενός σεναρίου. Πρωτίστως, για την υλοποίηση του σεναρίου είναι απαραίτητη η εξοικείωση του εκπαιδευτικού και των μαθητών στις νέες τεχνολογίες και στις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, στην αναζήτηση και στην αξιολόγηση των

πληροφοριών στο διαδίκτυο, η διαθεματική αντίληψη της διδασκαλίας και η ανανεωτική διάθεση για το μάθημα.

Η τάξη αποτελείται από 20 μαθητές και χωρίζεται σε τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων. Σε περίπτωση μεγαλύτερου αριθμού μαθητών, ο καθηγητής αναπροσαρμόζει ανάλογα. Προτείνονται να χρησιμοποιηθούν τα εξής μέσα-εργαλεία: Διαδραστικός πίνακας, Word, Powerpoint ή Prezi, Wordle ή Tagxedo, Diagram Designer, Dropbox, Google Earth, Toondoo, Google Docs/Google Drive, Sumopaint και Movie Maker. Οι μέθοδοι που θα χρησιμοποιηθούν είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η φθίνουσα καθοδήγηση, ο κατευθυνόμενος διάλογος και το project.

Ο χρόνος υλοποίησης του σεναρίου υπολογίζεται ενδεικτικά σε τέσσερις έως πέντε διδακτικές ώρες, οι οποίες μπορούν να αυξομειωθούν κατά την κρίση του καθηγητή ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης, τα ενδιαφέροντα των μαθητών και την τροπή που μπορεί να πάρει το σενάριο σε κάθε τμήμα. Ασφαλώς χρειάζεται συνεργασία και προσυνεννόηση με τον καθηγητή της Πληροφορικής, αφενός μεν για την αποθήκευση στην επιφάνεια εργασίας των Η/Υ όλων των προγραμμάτων και αφετέρου για τη διδασκαλία και την εκμάθηση της χρήσης τους.

Το διδακτικό αυτό σενάριο έχει ως βασικό σκοπό να γοητεύσει τους μαθητές με μία δελεαστική πρόταση διδασκαλίας, που ξεφεύγει από τη συνηθισμένη παράδοση, ώστε να ενεργοποιηθούν ακόμα και οι συνήθως αδιάφοροι, αγαπώντας σιγά-σιγά το μάθημα. Παράλληλα αποσκοπεί στο να δημιουργήσει σταδιακά ρωγμές στην παγιωμένη αρνητική στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας. Οι στόχοι του είναι διδακτικοί, τεχνολογικοί και παιδαγωγικοί.

Το σενάριο εξελίσσεται σε τέσσερις φάσεις. Κατά την πρώτη φάση, η οποία διαρκεί δεκαπέντε λεπτά, ο εκπαιδευτικός κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών με την επίδειξη ενός κυκλαδίτικου ειδωλίου, προκαλώντας τους να το τοποθετήσουν σε κάποια εποχή. Μέσα από την τεχνική του καταιγισμού ιδεών καταγράφονται στον πίνακα οι απόψεις τους περί τέχνης, γλυπτικής και αρχαίων αγαλμάτων. Κατόπιν περιγράφει σε αδρές γραμμές την πορεία του κυκλαδικού πολιτισμού, με σκοπό να εξάψει τη φαντασία των μαθητών και να τους προετοιμάσει για ένα ταξίδι στο χρόνο.

Κατά τη δεύτερη φάση, διάρκειας μίας ώρας, ο εκπαιδευτικός δίνει ένα κοινό φύλλο εργασίας για μία πρώτη επαφή των μαθητών με τις Κυκλάδες, με τους οικισμούς που αναπτύχθηκαν εκεί και με τα αίτια της ακμής του πολιτισμού αυτού στο συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο. Προτείνεται η χρήση του Google Earth για τον εντοπισμό των νησιών, ενός λογισμικού οπτικοποίησης για τις ονομασίες τους και ενός λογισμικού εννοιολογικής χαρτογράφησης για τα αίτια της ανάπτυξης του πολιτισμού αυτού στον συγκεκριμένο χώρο τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

Κατά την τρίτη φάση, η οποία διαρκεί δύο ώρες, οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες και συμπληρώνουν τα φύλλα εργασίας. Η κάθε ομάδα έχει το δικό της φύλλο εργασίας, διαφορετικό από τις άλλες, και το δικό της όνομα. Τα μέλη της εκ περιτροπής επιτελούν το ρόλο του συνδέσμου ανατροφοδότησης μεταξύ των ομάδων. Στην τέταρτη φάση, διάρκειας μίας με δύο ωρών, οι ομάδες παρουσιάζουν τις εργασίες τους και γίνεται αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση των ομάδων.

Στο τέλος του σεναρίου ο εκπαιδευτικός διαθέτει λίγο χρόνο, για να δώσει στον κάθε μαθητή ξεχωριστά ένα φύλλο αξιολόγησης. Το φύλλο αυτό συμπληρώνεται ατομικά και ανώνυμα, έτσι ώστε να υπάρξει κατά το μέτρο του δυνατού ειλικρίνεια και να ελευθερωθεί ο μαθητής από το άγχος της δημόσιας έκθεσης και της κριτικής των άλλων. Με τον τρόπο αυτό τα αποτελέσματα της αξιολόγησης είναι πάντα εγκυρότερα και πιο κοντά στην πραγματικότητα.

Αν ο εκπαιδευτικός διαπιστώσει ότι η τάξη δείχνει περαιτέρω ενδιαφέρον, μπορεί να προτείνει διάφορες δραστηριότητες για επέκταση του σεναρίου, ώστε να μην περιοριστεί η εργασία των μαθητών στα στενά πλαίσια του σχολείου, ούτε καν της χώρας. Η ηλεκτρονική

αδελφοποίηση σχολείων (e-twinning) και το Μαθητικό Φεστιβάλ Ψηφιακής Δημιουργίας είναι δυο πολύ καλές επιλογές, που ανοίγουν νέους ορίζοντες προς την κατεύθυνση αυτή.

Αν οι μαθητές δεν είναι ήδη εκπαιδευμένοι σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες ή δεν έχουν μια κάποια ευχέρεια στις νέες τεχνολογίες, σίγουρα θα αιφνιδιαστούν και πιθανότατα θα διαμαρτυρηθούν παίρνοντας τα φύλλα εργασίας. Αυτή όμως η καθ' όλα αναμενόμενη αντίδραση δε θα πρέπει να πτοήσει τον καθηγητή και να τον αποτρέψει εντελώς από το να τολμήσει να εφαρμόσει στην τάξη του έστω και τμηματικά ή αποσπασματικά το σενάριο. Ακόμα κι αν ο ίδιος είναι ψηφιακά αναλφάβητος, ακόμα κι αν το σχολικό εργαστήριο είναι ανεπαρκές, ακόμα κι αν δεν υπάρχει καν σύνδεση στο διαδίκτυο, ο καθηγητής μπορεί κάλλιστα να προσαρμόσει τις περισσότερες δραστηριότητες στα πλαίσια της σχολικής τάξης και να μειώσει όσο χρειαστεί τις δραστηριότητες, ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών του. Εξάλλου, η δημιουργική γραφή και οι θεατρικές τεχνικές δε χρειάζονται καν Η/Υ. Ένα μολύβι, ένα χαρτί και λίγη φαντασία είναι αρκετά. Δεν αποτελούν πανάκεια οι νέες τεχνολογίες, ούτε πρέπει να εξαρτώμαστε από τον Η/Υ για να κάνουμε ένα καλό μάθημα. Η διάθεση του καθηγητή για ανανέωση του μαθήματος και πειραματισμό είναι η καλύτερη πρώτη ύλη για ένα καλό διδακτικό σενάριο.

Συμπεράσματα

Το πιθανότερο είναι ότι θα παρουσιαστούν προβλήματα που θα αφορούν τη δυσχέρεια κάποιων μαθητών στη χρήση των Τ.Π.Ε., γεγονός που θα δυσκολέψει και θα καθυστερήσει (ίσως και να ματαιώσει σε κάποιες περιπτώσεις) την ολοκλήρωση των φύλλων εργασίας. Στο φύλλο αξιολόγησης, μάλιστα, όπως είναι αναμενόμενο, εκτός από τους επαίνους θα εκφραστούν συνάμα αλήθειες και παράπονα, που νωρίτερα, στη δημόσια αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση των ομάδων, είχαν επιμελώς κρυφτεί κάτω από το μανδύα του καθωσπρεπισμού και της ντροπής.

Οι περισσότεροι μαθητές πάντως θα ενθουσιαστούν από το νέο τρόπο προσέγγισης του μαθήματος, ο οποίος εμπλέκει ενεργά και τους ίδιους. Θα διαπιστώσουν, προς μεγάλη τους ευχαρίστηση, ότι τους δόθηκε η ευκαιρία να ξεδιπλώσουν τη δημιουργικότητά τους και να μεταμορφωθούν από παθητικούς δέκτες σε δρώντα υποκείμενα, πράγμα που καθιστά τη γνώση μόνιμη και ουσιαστική. Οι περισσότεροι, αν όχι σχεδόν όλοι, θα καταπιαστούν ιδίως με τις ασκήσεις ενσυναίσθησης, της δημιουργικής γραφής και με τις θεατρικές τεχνικές. Οι πιο συνεσταλμένοι πιθανότατα θα προτιμήσουν τις δραστηριότητες με τα τεχνολογικά εργαλεία. Στο τέλος του σεναρίου προφανώς θα συμφωνήσουν ότι γνώρισαν τον κυκλαδικό πολιτισμό παίζοντας και διασκεδάζοντας, μέσα από μια απολύτως ευχάριστη διαδικασία (τα παιδία παίζει - το τερπνόν μετά του ωφελίμου) και θα μας ζητήσουν να επαναλάβουμε σύντομα αυτή τη διδακτική πρακτική. Ίσως, μάλιστα, εκφράσουν την επιθυμία να ξαναδοκιμάσουν και σε άλλα μαθήματα την ομαδοσυνεργατική, γιατί είναι μία μέθοδος που σε βοηθάει να μαθαίνεις ευχάριστα, ουσιαστικά και μόνιμα, καθώς σου δίνει την ευκαιρία να αυτενεργήσεις και να ανακαλύψεις μόνος σου τη γνώση.

Παράρτημα

Τίτλος διδακτικού σεναρίου:

«Κυκλαδικός πολιτισμός: Ατελής ή πολύ μοντέρνος; Πίσω στα βασικά».

Εκτιμώμενη διάρκεια διδακτικού σεναρίου

Η προβλεπόμενη διάρκεια του σεναρίου είναι 4-5 διδακτικές ώρες, οι οποίες όμως μπορούν να αυξομειωθούν ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, τα ενδιαφέροντα της τάξης και την τροπή που θα πάρει το σενάριο σε κάθε τμήμα.

Ένταξη του διδακτικού σεναρίου στο πρόγραμμα σπουδών/προαπαιτούμενες γνώσεις

Στο βιβλίο της Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου προβλέπεται διδακτική ενότητα για τον κυκλαδικό πολιτισμό. Για την υλοποίηση του σεναρίου απαραίτητη είναι η εξοικείωση του εκπαιδευτικού και των μαθητών στις νέες τεχνολογίες και στις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, στην αναζήτηση και στην αξιολόγηση των πληροφοριών στο διαδίκτυο, η διαθεματική αντίληψη της διδασκαλίας και η διάθεση για ανανέωση και πειραματισμό στο μάθημα.

Σκοποί και στόχοι του διδακτικού σεναρίου

Το μάθημα της Ιστορίας έχει καταγραφεί στη συνείδηση των μαθητών ως το πιο βαρετό και έχει ταυτιστεί με την αποστήθιση και την παθητική απομνημόνευση άχρηστων και στείρων πληροφοριών. Γι' αυτό σκοπός του σεναρίου αυτού είναι να γοητεύσει τους μαθητές με μια πολυαισθητηριακά δελεαστική πρόταση διδασκαλίας, που ξεφεύγει από τη συνηθισμένη παράδοση, ώστε να ενεργοποιηθούν ακόμα και οι συνήθως αδιάφοροι, αγαπώντας σιγά-σιγά το μάθημα. Παράλληλα, φιλοδοξεί να δημιουργήσει σταδιακά ρωγμές στην παγιωμένη αρνητική στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας. Επίσης, θα καταβληθεί προσπάθεια να καλλιεργηθεί η δημιουργική γραφή και το γράψιμο με οπτική γωνία μέσα από ασκήσεις ενσυναίσθησης. Η δημιουργική γραφή αποτελεί βασικό στόχο των νέων Α.Π.Σ και Δ.Ε.Π.Π.Σ., γιατί οξύνει την κριτική σκέψη και τη φαντασία του μαθητή, καλλιεργεί τον κριτικό γραμματισμό και προάγει την αυτενέργεια, ιδίως όταν συνδυάζεται με θεατρικές τεχνικές. Παράλληλα κάνει ελκυστικότερο το μάθημα, γιατί ξεφεύγει από τις τυποποιημένες ασκήσεις και προσφέρει ελευθερία σκέψης και έκφρασης (αφήνοντας χώρο και στην αποκλίνουσα σκέψη) και χαρίζει τη δυνατότητα να μπαίνει κανείς στη θέση του άλλου. Στην προκειμένη περίπτωση, θα βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τον τρόπο ζωής των Κυκλαδιτών και τη διαφορά τους από άλλους πολιτισμούς.

Ως προς τους διδακτικούς στόχους, επιδιώκεται οι μαθητές να κατανοήσουν τη σημασία του γεωγραφικού παράγοντα στην ανάπτυξη του κυκλαδικού πολιτισμού, να κατανοήσουν τη σημασία της ναυτιλίας και του εμπορίου για τα νησιά των Κυκλάδων, να γνωρίσουν τον τρόπο της καθημερινής ζωής των ανθρώπων που ζούσαν στις Κυκλάδες, να γνωρίσουν τον κυκλαδικό πολιτισμό και την ιδιαιτερότητά του σε σχέση με τους άλλους μεγάλους πολιτισμούς της Ελλάδας, να αναγνωρίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά της κυκλαδικής τέχνης και να θαυμάσουν αντιπροσωπευτικά της έργα, να συγκρίνουν τα κυκλαδίτικα ειδώλια με αγάλματα της κλασικής εποχής και της αφηρημένης τέχνης και να διαπιστώσουν επαγωγικά το πόσο μοντέρνα-προχωρημένη ήταν η αισθητική και η δομή της κοινωνίας των Κυκλαδιτών.

Ως προς τους τεχνολογικούς στόχους, επιδιώκεται οι μαθητές να εξοικειωθούν με τη χρήση του διαδικτύου, αλλά και με την αναζήτηση, την επιλογή και την κριτική στάση απέναντι στην πληροφορία. Παράλληλα, στόχος είναι να αξιοποιηθούν οι Τ.Π.Ε. και συγκεκριμένα ο κειμενογράφος (Word) ως εργαλείο πειραματισμού για τη δημιουργική γραφή και να καλλιεργηθούν πολλαπλές δεξιότητες ψηφιακού (νέου) και κριτικού

γραμματισμού μέσα από ποικίλους σημειωτικούς πόρους και πολυτροπικά κείμενα. Απώτερος στόχος είναι και η δημιουργία ψηφιακού φακέλου, ο οποίος εμπλουτιζόμενος θα μπορούσε να εξελιχθεί σε ψηφιακό αρχείο για το μάθημα της Ιστορίας.

Ως προς τους παιδαγωγικούς στόχους, επιδιώκεται οι μαθητές να οικοδομήσουν μόνοι τους τη γνώση, να καλλιεργήσουν ομαδοσυνεργατικό πνεύμα, να ασκηθούν στην επικοινωνία και στην ανταλλαγή των απόψεών τους στο πλαίσιο συνεργατικών δραστηριοτήτων, να βρουν το ρόλο τους μέσα στην ομάδα συνειδητοποιώντας ότι δεν περισσεύει κανείς, να συγκροτήσουν τον προσωπικό τους αξιακό κώδικα απέναντι σε σημαντικά θέματα της καθημερινής ζωής, να αποκτήσουν ιστορική συνείδηση και να προετοιμαστούν για να γίνουν υπεύθυνοι πολίτες.

Περιγραφή του διδακτικού σεναρίου

Το σενάριο εξελίσσεται σε τέσσερις συνολικά φάσεις. Κατά την *πρώτη φάση*, η οποία διαρκεί δεκαπέντε λεπτά, ο εκπαιδευτικός κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών δείχνοντάς τους ένα κυκλαδικό ειδώλιο και προκαλώντας τους να το τοποθετήσουν σε κάποια εποχή. Μέσα από την τεχνική του καταιγισμού ιδεών καταγράφονται στον πίνακα οι απόψεις τους περί τέχνης, γλυπτικής και αρχαίων αγαλμάτων. Κατόπιν περιγράφει σε αδρές γραμμές την πορεία του κυκλαδικού πολιτισμού, με σκοπό να εξάψει τη φαντασία των μαθητών και να τους προετοιμάσει για ένα ταξίδι στο χρόνο.

Κατά τη *δεύτερη φάση*, διάρκειας μίας ώρας, ο εκπαιδευτικός δίνει ένα κοινό φύλλο εργασίας για μια πρώτη επαφή των μαθητών με τις Κυκλάδες, με τους οικισμούς που αναπτύχθηκαν εκεί και με τα αίτια της ακμής του πολιτισμού αυτού στο συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο. Προτείνεται η χρήση του Google Earth για τον εντοπισμό των νησιών, ενός λογισμικού οπτικοποίησης για τις ονομασίες τους και ενός λογισμικού εννοιολογικής χαρτογράφησης για τα αίτια της ανάπτυξης του πολιτισμού αυτού στον συγκεκριμένο χώρο τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Κατά την *τρίτη φάση*, η οποία διαρκεί δύο ώρες, οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες, η κάθε ομάδα έχει την ονομασία της και τα μέλη της εκ περιτροπής επιτελούν το ρόλο του συνδέσμου ανατροφοδότησης μεταξύ των ομάδων. Η *τέταρτη φάση* περιλαμβάνει παρουσίαση των εργασιών και αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση των ομάδων, με κριτήρια την οργάνωση των επιχειρημάτων, την ποιότητα των ιδεών, τη συνοχή των σκέψεων, το αισθητικό αποτέλεσμα, την πρωτοτυπία και τη συνεργασία. Συγκεκριμένα:

Η *1η ομάδα* θα απολαύσει μία εικονική περιήγηση στο Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης και θα καταρτίσει μια θεματική έκθεση σε ένα ψηφιακό μουσείο. Απώτερος σκοπός της θα είναι η δημιουργία ενός λευκώματος για τη σχολική βιβλιοθήκη. Στη συνέχεια, θα φτιάξει μία διαδραστική χρονογραμμή με πολυμεσικό υλικό και θα ολοκληρώσει το φύλλο εργασίας με δημιουργική γραφή: Τι θα γινόταν αν δεν είχε καταστραφεί ο πολιτισμός αυτός;

Η *2η ομάδα* θα συγκρίνει τα κυκλαδίτικα ειδώλια με τα αγάλματα της κλασικής και της σύγχρονης τέχνης. Ασφαλώς, θα πρέπει να επισημανθεί η αφαιρετικότητα και οι απλές γραμμές των κυκλαδίτικων ειδωλίων, μια αισθητική που συνάδει με τη σημερινή. Στη συνέχεια, η ομάδα θα φτιάξει μία παρουσίαση με την τεχνική της επικάλυψης-αποκάλυψης και θα την παρουσιάσει στην τάξη, παίζοντας με τις άλλες ομάδες παιχνίδι γνώσεων. Κατόπιν, θα αναπαραστήσει τον αγώνα λόγων δύο αγαλμάτων (ενός κλασικού και ενός κυκλαδίτικου ειδωλίου) και θα το μετατρέψει σε κόμικ.

Η *3η ομάδα* αρχικά θα εξετάσει τον τρόπο διοίκησης των Κυκλάδων μέσα από τα καπέλα της σκέψης του De Bono. Τα καπέλα της σκέψης (άσπρο=ουδέτερος παρατηρητής, κόκκινο=συναίσθημα, μαύρο=αρνητική οπτική, κίτρινο=θετική οπτική, πράσινο=δημιουργική σκέψη, μπλε=σύνθεση απόψεων) θα βοηθήσουν την ομάδα να εξετάσει το θέμα σφαιρικά και να προετοιμαστεί κατάλληλα για τις επόμενες δραστηριότητες: τη δημιουργική γραφή και το παιχνίδι ρόλων, οι οποίες απαιτούν δημιουργική σκέψη, λήψη αποφάσεων και ευρεία οπτική.

Η *4η ομάδα* θα αναλάβει την πιο δύσκολη και συνθετική εργασία, γι' αυτό και της ανατίθεται μόνο μία δραστηριότητα: θα δραματοποιήσει με θέατρο forum μια μέρα από τη ζωή ενός παιδιού του κυκλαδικού πολιτισμού. Εναλλακτικά, μπορεί να προτιμήσει παντομίμα, θέατρο σκιών ή κουκλοθέατρο. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να ξεπεράσουν τις αναστολές τους, να τολμήσουν να εκτεθούν και να «μπουν» στο ρόλο . Είναι μια θαυμάσια ευκαιρία να εξηγηθεί τι ήταν η έκσταση στο αρχαίο θέατρο. Εδώ ο ρόλος του καθηγητή είναι κυρίως εμψυχωτικός.

Εναλλακτικά, αν ο εκπαιδευτικός διαπιστώσει ότι οι αναστολές είναι δύσκολο να ξεπεραστούν και η ομάδα διστάζει τελικά να εκτεθεί, προτείνει στους μαθητές να ετοιμάσουν ένα κουκλοθέατρο με έτοιμες κούκλες που θα φέρουν από τα σπίτια τους ή που μπορεί να διαθέτει το σχολείο ή με πρόχειρες κούκλες που θα κατασκευάσουν τα ίδια τα παιδιά με χαρτοκοπτική. Η συναισθηματική ασφάλεια και η απόσταση που προσφέρει η χρησιμοποίηση της κούκλας συνήθως βοηθάει ακόμα και τα πιο ανασφαλή και ντροπαλά παιδιά να συμμετέχουν ενεργά. *Άλλη εκδοχή:* Μπορούν να αναπαραστήσουν την ιστορία και με θέατρο σκιών. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί ότι ο μπερντές στήνεται πολύ εύκολα, με πολύ απλά υλικά (ένα λευκό ύφασμα και μια λάμπα). Τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν απλές φιγούρες που θα κατασκευάσουν μόνα τους ή να τις αναπαραστήσουν με τα χέρια τους ή να χρησιμοποιήσουν τα ίδια τα σώματά τους για φιγούρες. Και εδώ το αποτέλεσμα είναι και πάλι το ίδιο: Η συναισθηματική κάλυψη που προσφέρει η υποτυπώδης σκηνή βοηθάει ιδίως τους χαμηλών τόνων χαρακτήρες να «λυθούν» και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση.

Χρήση Η.Υ., Τ.Π.Ε., καθώς και άλλων μέσων για το διδακτικό σενάριο.

Προτείνονται να χρησιμοποιηθούν τα εξής μέσα-εργαλεία: Διαδραστικός πίνακας, Word, Powerpoint ή Prezi, Wordle ή Tagxedo, Diagram Designer, Dropbox, Google Earth, Toondoo, Google Docs/Google Drive, Sumopaint και Movie Maker.

Υποκείμενη θεωρία μάθησης

Ο εκπαιδευτικός θα επιδιώξει να αποφύγει την παραδοσιακή, δασκαλοκεντρική, μετωπική, από καθέδρας διδασκαλία. Η μέθοδος που θα ακολουθήσει θα είναι μαθητοκεντρική, διαλογική και διερευνητική, η οποία θα βασιστεί στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και στην ανακαλυπτική μάθηση (Bruner). Οι μαθητές δεν θα είναι παθητικοί δέκτες, σφουγγάρια που θα απορροφούν την έτοιμη γνώση που θα τους προσφέρει ο παντογνώστης καθηγητής, αλλά δρώντα υποκείμενα, με κρίση και άποψη. Η γνώση θα οικοδομηθεί από τους ίδιους τους μαθητές (κονστρουκτιβισμός-γνωστικές θεωρίες, Piaget) μέσα σε ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον. Η συνεργατική-βιωματική προσέγγιση θα υλοποιηθεί μέσα από την εργασία των μαθητών σε ανομοιογενείς ομάδες. Η αλληλεπίδραση που ασκούν το ένα στο άλλο τα μέλη της ομάδας θα διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης (κοινωνιογνωστικές θεωρίες, Vigotsky).

Ο καθηγητής θα είναι ο διαμεσολαβητής ανάμεσα στους μαθητές και στη γνώση. Ο ρόλος του είναι να εμπνέει, να εμψυχώνει (μέντορας), να διευκολύνει, να προσφέρει φθίνουσα καθοδήγηση. Οι μαθητές με τη σειρά τους συνεργάζονται, ανακαλύπτουν και οικοδομούν μόνοι τους τη γνώση. Η παραγόμενη γνώση βασίζεται σε προγενέστερες γνώσεις τους, οι οποίες θα μεταμορφωθούν δημιουργικά, ώστε να συζευχθούν με τη νέα γνώση.

Ο βαθμός δυσκολίας των φύλλων εργασίας θα στηριχθεί στη Ζ.Ε.Α. (Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης) και όχι στη συντελεσθείσα ανάπτυξη-γνώση των μαθητών. Σύμφωνα με τη Ζ.Ε.Α., οι μαθητές με συνεργασία, αλληλοβοήθεια και την κατάλληλη στήριξη από τον καθηγητή μπορούν να κατακτήσουν τη νέα γνώση, φέροντας εις πέρας σχετικά δύσκολα φύλλα εργασίας.

Προτάσεις για περαιτέρω δραστηριότητες – προτεινόμενες εργασίες

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προτείνει στις ομάδες να στείλουν τις εργασίες τους η μία στην άλλη στον κοινό τους ψηφιακό φάκελο μέσω Dropbox, έτσι ώστε να γίνουν κοινό κτήμα όλων τους και να τονιστεί η χαρά της συλλογικής προσπάθειας και του μοιράσματος. Ο φάκελος αυτός αφορά, ασφαλώς, τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα. Θα μπορούσε, όμως, στην πορεία του διδακτικού έτους, εμπλουτιζόμενος, να εξελιχθεί σε ψηφιακό αρχείο για το μάθημα της Α.Ε.Ι.

Μια άλλη εκδοχή είναι να καλλιεργήσει ο καθηγητής στους μαθητές του την ιδέα να γνωστοποιήσουν το αποτέλεσμα του κόπου τους και σε άλλους. Για παράδειγμα, να δημιουργηθεί με το Movie Maker μια ψηφιακή αφήγηση (Digital Story Telling) για τον κυκλαδικό πολιτισμό με ήχο και εικόνα και να «ανέβει» στο Youtube. Μια καλή ιδέα θα ήταν να παρουσιαστεί η δουλειά των μαθητών στο Μαθητικό Φεστιβάλ Ψηφιακής Δημιουργίας.

Αυτό το σενάριο μπορεί να πάρει και τη μορφή μιας ερευνητικής εργασίας. Σε αυτή την περίπτωση οι μαθητές θα μπορούσαν να κάνουν ένα Project ή Wiki σε συνεργασία με άλλα τμήματα ή να «τρέξουν» ένα πρόγραμμα e-Twinning (ηλεκτρονική αδελφοποίηση) σε συνεργασία με άλλα σχολεία, με θέμα τη γλυπτική στον ελλαδικό χώρο και στην ευρύτερη περιοχή της Μεσογείου. Ένα εξίσου ενδιαφέρον θέμα είναι και ο ρόλος της γυναίκας στην τέχνη των μεσογειακών λαών. Το αποτέλεσμα της συλλογικής αυτής εργασίας μπορεί να δημοσιευτεί στην ιστοσελίδα του σχολείου και στο διαδίκτυο ή να λάβει τη μορφή εντύπου, το οποίο έχει πάντα μια θέση στη σχολική βιβλιοθήκη. Για μια τέτοια προσπάθεια θα ήταν χρήσιμη η συνεργασία με τους καθηγητές της Τεχνολογίας, των Καλλιτεχνικών, της Πληροφορικής και των ξένων γλωσσών (για την ενασχόληση με το πρόγραμμα e-Twinning).

Χρήση εξωτερικών πηγών

1. Θεόδωρος Κατσουλάκος, Γεωργία Κοκκορού-Αλευρά, Βασίλειος Σκουλάτος. Αρχαία Ιστορία (Α΄ Γυμνασίου)-Βιβλίο εκπαιδευτικού, (2006). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
2. Θεόδωρος Κατσουλάκος, Γεωργία Κοκκορού-Αλευρά, Βασίλειος Σκουλάτος. Αρχαία Ιστορία (Α΄ Γυμνασίου)-Βιβλίο μαθητή, (2006). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
3. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση, (2003). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Π.Ι.
4. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Γενικό μέρος (2013). Αθήνα: ΙΤΥ
5. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Ειδικό Μέρος για ΠΕ02, (2010). Αθήνα: ΙΤΥ
6. Ματσαγγούρας, Ηλ. (2002). Στρατηγικές διδασκαλίας, Η κριτική στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Gutenberg.
7. Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο, (2002). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Π.Ι.
8. Σουλιώτης, Μ. Δημιουργική γραφή. Οδηγίες πλεύσεως (Βιβλίο εκπαιδευτικού), (2012). Αθήνα: ΥΠΠΟ.
9. Σοφία Γιαλουράκη, Τα κυκλαδικά ειδώλια ζωντανεύουν, (2004). Αθήνα, Ακρίτας
10. Getz-Preziosi, Pat, Ταξίδι στις προϊστορικές Κυκλάδες, (1989), Αθήνα, Ίδρυμα Ν. Π. Γουλανδρή
11. Μαρίνα Πλατή, Ελένη Μάρκου, Άνθρωπος ή βιολί; Μια άλλη ματιά στα κυκλαδικά ειδώλια, (2013) Καλειδοσκόπιο, Μουσείο Κυκλαδικής τέχνης
12. Τράντα-Νικόλη Αλεξάνδρα, Κυκλαδικός πολιτισμός, Ένα ταξίδι στο αρχιπέλαγος στην πρώιμη εποχή του χαλκού, (2006). Αθήνα: Κέδρος
13. 13. Harry Abrams, Το Κυκλαδικό Πνεύμα, (1991), Αθήνα, New York - Ίδρυμα Ν. Π. Γουλανδρή

Φύλλα Εργασίας

1ο κοινό φύλλο εργασίας (1η ώρα).

- Μπείτε στη Βικιπαίδεια και αναζητήστε ποια νησάκια αποτελούν το σύμπλεγμα των Κυκλάδων. Ανοίξτε το Wordpad (σημειωματάριο) και κρατήστε σημειώσεις. Στη συνέχεια ανοίξτε την εφαρμογή Wordle ή Tagxedo (λογισμικό οπτικοποίησης) που είναι αποθηκευμένα στην επιφάνεια εργασίας σας και φτιάξτε ένα σύννεφο λέξεων με τα νησιά των Κυκλάδων.
- Ανοίξτε το Google Earth που είναι αποθηκευμένο στην επιφάνεια εργασίας σας και εντοπίστε τις Κυκλάδες. Χρωματίστε τα νησάκια που τις απαρτίζουν. Στη συνέχεια τοποθετήστε πινέζες στα σημεία που αναπτύχθηκαν οικισμοί και ενώστε με μια γραμμή όλους τους οικισμούς. (Για να βρείτε τους οικισμούς, συμβουλευτείτε το χάρτη από το κεφάλαιο Κυκλαδικός πολιτισμός στο ψηφιακό σας βιβλίο. Αναζήτηση: Digital school). Κατόπιν φτιάξτε έναν πίνακα με δυο στήλες. Στη μια στήλη να γράψετε τα ονόματα των νησιών, ενώ στην άλλη τα ονόματα των αντίστοιχων οικισμών. Τι παρατηρείτε; Σε ποια νησάκια αναπτύχθηκαν οικισμοί και ποιοι νομίζετε πως ήταν οι λόγοι που επιλέχθηκαν αυτά τα νησιά; Καταθέστε τις απόψεις σας με καταιγισμό ιδεών (brain storming) και αναπαραστήστε τες στο διαδραστικό πίνακα με την τεχνική της αράχνης.
- Ανοίξτε τους χάρτες της Google (Google maps) και παρατηρήστε προσεκτικά τη γεωγραφική θέση των Κυκλάδων στον ελλαδικό χώρο και στον ευρύτερο χώρο της Μεσογείου. Στη συνέχεια ανοίξτε την εφαρμογή Diagram Designer (λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης) που είναι αποθηκευμένη στην επιφάνεια εργασίας σας και καταρτίστε έναν εννοιολογικό χάρτη με τους κυριότερους λόγους (αίτια) για τους οποίους νομίζετε ότι ήκμασε ο πολιτισμός αυτός την εποχή του χαλκού στην Ελλάδα. Συγκρίνετε τις καταγραφές σας με τα αίτια που αναφέρει το βιβλίο σας. Εσείς βρήκατε περισσότερα ή λιγότερα αίτια; Τι νομίζετε ότι έπαιξε ρόλο σ' αυτό; Ποιες πληροφορίες θα χρειαζόσασταν, ώστε να βρείτε από μόνοι σας όλα τα αίτια; Από πού νομίζετε ότι θα μπορούσατε να τις αντλήσετε;

2ο κοινό φύλλο εργασίας (2η - 3η ώρα).

Η *Α΄ ομάδα,* με την ονομασία «*Χρονοδιακόπτες*», παίρνει το εξής φύλλο εργασίας:

- Μπείτε στο Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης και απολαύστε μια εικονική περιήγηση. Επικεντρωθείτε στα κυκλαδίτικα αγαλματίδια (ειδώλια), επιλέξτε τα πιο εντυπωσιακά και αντιγράψτε τα σε ένα έγγραφο Word. Στη συνέχεια καταρτίστε μια θεματική έκθεση σε ένα ψηφιακό μουσείο, προσθέτοντας κάτω από το καθένα λεζάντες και κάποιες συνοπτικές πληροφορίες. Απώτερος σκοπός σας είναι να φτιάξετε σε συνεργασία με τις άλλες ομάδες ένα λεύκωμα, το οποίο θα εμπλουτίσει τη σχολική βιβλιοθήκη.
- Ανοίξτε την εφαρμογή Timetoast που είναι αποθηκευμένη στην επιφάνεια εργασίας σας και φτιάξτε μία διαδραστική χρονογραμμή με την πορεία του κυκλαδικού πολιτισμού, ενσωματώνοντας και πολυμεσικό υλικό που θα αλιεύσετε από το διαδίκτυο (εικόνες, ήχους, ppt, video κλπ).
- Ώρα για δημιουργική γραφή! Βρίσκεστε στις Κυκλάδες την εποχή του χαλκού. Το ηφαίστειο της Σαντορίνης δεν έχει εκραγεί, οι καταστροφικοί σεισμοί δεν έγιναν ποτέ, τα πάντα είναι στη θέση τους. Τι θα γινόταν αν δεν κατέρρεε αυτός ο υπέροχος, μοναδικός στην ιστορία πολιτισμός; Γράψτε μια εναλλακτική ιστορία.

Η *Β΄ ομάδα* ονομάζεται *"Γλύπτες".* Το φύλλο εργασίας της έχει ως εξής:

- Επισκεφθείτε το Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης, το Αρχαιολογικό Μουσείο Αθηνών και ένα μουσείο σύγχρονης τέχνης. Επικεντρωθείτε στα αγάλματα. Τι παρατηρείτε; Με ποιο είδος τέχνης μοιάζει περισσότερο η κυκλαδική τέχνη και γιατί; Γνωρίζετε για ποιους λόγους η σύγχρονη τέχνη λέγεται αφηρημένη; Ποιο ρόλο παίζει η αφαίρεση στα κυκλαδίτικα εδώλια; Ανοίξτε ένα έγγραφο google docs και γράψτε ένα κείμενο με τα συμπεράσματά σας. Κατόπιν κοινοποιήστε το έγγραφο στις άλλες ομάδες και αποθηκεύστε το στο Google Drive (στο ηλεκτρονικό σας φλασάκι).
- Φτιάξτε μία παρουσίαση στο ppt ή στο Prezi με την τεχνική της επικάλυψης-αποκάλυψης, που να περιλαμβάνει τα πιο χαρακτηριστικά αγάλματα από τα τρία μουσεία που επισκεφθήκατε. Όταν θα κάνετε την παρουσίαση, θα παίξετε το παρακάτω

παιχνίδι με τις άλλες ομάδες: Θα επικαλύψτε τις πληροφορίες που έχετε συλλέξει για το κάθε άγαλμα, θα κάνετε ερωτήσεις και θα ζητήσετε από τις ομάδες να βρουν τις απαντήσεις. Η ομάδα που θα κερδίσει, να βραβευτεί με ένα θερμό χειροκρότημα και να πάρει ως ενθύμιο ένα… κυκλαδίτικο ειδώλιο δικής σας έμπνευσης (φτιαγμένο με ζωγραφική ή χειροτεχνία με ό,τι υλικό διαθέτετε πρόχειρο από το μάθημα της Τεχνολογίας).

- Δυο αγάλματα συζητούν και διαφωνούν μεταξύ τους. Το ένα είναι ένα κυκλαδίτικο ειδώλιο, ενώ το άλλο η Αφροδίτη της Μήλου, της κλασικής εποχής. Το καθένα παινεύεται για τα προτερήματά του, ενώ το άλλο τού τονίζει τα μειονεκτήματά του. Να καταγράψετε σε ένα έγγραφο Word τον αγώνα λόγου (debate) που διεξάγεται μεταξύ τους.
- Χρησιμοποιήστε το διάλογο που γράψατε προηγουμένως, για να φτιάξετε κόμικς. Ανοίξτε την εφαρμογή Toondoo που είναι αποθηκευμένη στην επιφάνεια εργασίας σας και αυτοσχεδιάστε!

Η *Γ΄ ομάδα* ονομάζεται *«Υποψήφιοι βασιλιάδες»*. Το φύλλο εργασίας της είναι το εξής:

- Μπείτε στο Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού ή περιπλανηθείτε στο διαδίκτυο και όπου αλλού κρίνετε απαραίτητο (πχ. ανοιχτό λογισμικό «Περιπλάνηση στο χωροχρόνο») και αναζητήστε πληροφορίες για τον τρόπο διοίκησης του κυκλαδικού πολιτισμού. Κρατήστε σημειώσεις σε ένα έγγραφο word. Μπείτε ύστερα στο Slideshare και αναζητήστε ένα ppt με τίτλο «Τα καπέλα της σκέψης του De Bono”. Κατόπιν φτιάξτε κι εσείς τη δική σας παρουσίαση σε ppt ή prezi με θέμα τον τρόπο διοίκησης του κυκλαδικού πολιτισμού, εξετάζοντας το θέμα μέσα από τα πολλά και διαφορετικά καπέλα της σκέψης. Χρησιμοποιήστε τις σημειώσεις που κρατήσατε προηγουμένως. Μην ξεχάσετε στο τελευταίο καπέλο, το μπλε, να συνθέσετε όλες τις προηγούμενες πλευρές. Ανεβάστε τη δημιουργία σας στο blog της τάξης και στο slideshare.
- Άσκηση ενσυναίσθησης ή πώς να μπαίνεις στη θέση του άλλου: Παρευρίσκεσθε στη συζήτηση δυο ανθρώπων που αντιπροσωπεύουν δυο τελείως διαφορετικούς κόσμους: Ο ένας είναι ο Αγαμέμνονας, ο βασιλιάς των Μυκηνών, και ο άλλος ένας απλός πολίτης του κυκλαδικού κόσμου. Ο καθένας υπερασπίζεται με πάθος τον κόσμο που ζει, ως το καλύτερο και αποτελεσματικότερο σύστημα διοίκησης της κοινωνίας. Καταγράψτε τον έντονο διάλογο που διαδραματίζεται μεταξύ τους. Αν προτιμάτε, συνθέστε δύο παράλληλους μονολόγους και δραματοποιήστε τους στην τάξη.
- Ο βασιλιάς της Κνωσού, ο Μίνωας, αναρωτιέται με ποιον τρόπο θα καταφέρει να διοικήσει τις Κυκλάδες ύστερα από την καταστροφή τους από το ηφαίστειο της Σαντορίνης και ποιες δυσκολίες ενδεχομένως θα αντιμετωπίσει. Για το λόγο αυτό στέλνει ένα e- mail στο φίλο του το Φαραώ της Αιγύπτου, με το οποίο του εκθέτει τους προβληματισμούς του και του ζητάει συμβουλές, ως πιο έμπειρου σε θέματα διοίκησης. Εσείς κρυφοκοιτάξτε τι μπορεί να του γράφει και γράψτε το σε ένα έγγραφο word, για να πληροφορήσετε και εμάς.
- Ανοίξτε τη Wikipedia και αλιεύστε πληροφορίες για τη Νεφελοκοκκυγία. Έμοιαζε σε κάτι με τον Κυκλαδικό πολιτισμό; Κατόπιν αναζητήστε στο Youtube κάποιο βίντεο με την τεχνική της καυτής καρέκλας-ανακριτικής πολυθρόνας. Αφού το παρακολουθήσετε προσεκτικά, συλλάβετε έναν πολίτη του κυκλαδικού πολιτισμού και καθίστε αυτόν στην ανακριτική πολυθρόνα! Πιέστε τον να ομολογήσει: Σε ποια εποχή προτιμάει να ζήσει; Στη δική μας, με τους φρενήρεις ρυθμούς της καθημερινότητας και την ιλιγγιώδη ανάπτυξη της τεχνολογίας ή στη δική του, με τους αργούς ρυθμούς, την απλότητα και τα απολύτως βασικά;
- Είστε ταξιδιωτικός πράκτορας στις Κυκλάδες την εποχή του χαλκού και σκέφτεστε τρόπους για να προσελκύσετε τουρίστες στο νησί σας. Ανοίξτε την εφαρμογή Sumopaint που είναι αποθηκευμένη στην επιφάνεια εργασίας σας και φτιάξτε μια εντυπωσιακή αφίσα, που να τραβάει την προσοχή του επισκέπτη με την πρώτη ματιά. Φωτογραφικό υλικό υπάρχει άφθονο στο διαδίκτυο. Σας προτείνουμε να γράψετε και ένα μικρό

χιουμοριστικό ποιηματάκι (1-2 στροφές) με ομοιοκαταληξία, που να εξάπτει την περιέργεια του τουρίστα. Αφήστε τη φαντασία σας ελεύθερη και… καλές δουλειές.

Η *Δ΄ ομάδα* ονομάζεται *«Θεατρίνοι».* Σε αυτήν θα δοθεί το εξής φύλλο εργασίας:

Η ομάδα σας είναι η πιο τυχερή! Εσείς θα αναλάβετε το δυσκολότερο αλλά και το εντυπωσιακότερο εγχείρημα: Θα παίξετε θέατρο! Θα ζωντανέψετε-δραματοποιήσετε μια μέρα από την καθημερινή ζωή ενός παιδιού του κυκλαδικού πολιτισμού. Πληροφορίες αντλήστε από το διαδίκτυο (Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού, λογισμικό «Περιπλάνηση στο χωροχρόνο, μηχανές αναζήτησης) και κρατήστε σημειώσεις. Κυρίως όμως ενεργοποιήστε τη φαντασία σας! Μοιράστε ρόλους (π.χ. παιδί, πατέρας, μητέρα, δάσκαλος, φίλος), γράψτε τους διαλόγους, οργανώστε τη σκηνοθεσία, ζωγραφίστε -αν θέλετε- μάσκες. Αν σας αρέσει, χρησιμοποιήστε την τεχνική του θεάτρου forum (Θα βρείτε γι’ αυτό πληροφορίες στο διαδίκτυο).

Ανυπομονούμε να σας απολαύσουμε και να σας χειροκροτήσουμε! Αν, πάλι, διστάζετε να εκτεθείτε, τότε παίξτε κουκλοθέατρο ή θέατρο σκιών ή παντομίμα. Η δημιουργία σας θα βιντεοσκοπηθεί και θα την ανεβάσετε στην ιστοσελίδα του σχολείου και στο Youtube. Καλή σας επιτυχία!

Το *φύλλο αξιολόγησης* που θα συμπληρώσει στο τέλος του σεναρίου ο κάθε μαθητής ξεχωριστά, είναι το παρακάτω:

Απάντησε με ειλικρίνεια και ανώνυμα στις ακόλουθες ερωτήσεις:

1. Τι γνώριζες πριν από το σενάριο, τι χρειάστηκε να μάθεις στη διάρκειά του και ποια είναι η τελική σου γνώμη γι’ αυτό; Σου άρεσε που το μάθημα έγινε στο σχολικό εργαστήριο; Γιατί;
2. Σε ποιο βαθμό σε ικανοποίησε το είδος και η ποικιλία των δραστηριοτήτων;
α. Καθόλου, β. Ελάχιστα, γ. Μέτρια, δ. Πολύ, ε. Πάρα πολύ
3. Συνεργάστηκε καλά η ομάδα σου; Πώς ήταν η επικοινωνία της με τις άλλες ομάδες; Τι νομίζεις ότι συνέβαλε περισσότερο σ’ αυτό;
4. Σου έδωσε η ομάδα σου την ευκαιρία να αυτενεργήσεις, να αναλάβεις κάποιο ρόλο, να συνεργαστείς, να πεις τη γνώμη σου, να διαφωνήσεις, να χαρείς το διάλογο ή ένιωσες μέσα σ’ αυτή παραγκωνισμένος; Διεκδίκησες τη θέση σου μέσα στην ομάδα; Πώς νιώθεις γι’ αυτό;
5. Τελειώσατε τις δραστηριότητες στον προβλεπόμενο χρόνο; Αν όχι, τι νομίζεις ότι έφταιξε;
6. Εντόπισε μερικά θετικά της ομάδας σου. Κατάγραψε τα αδύνατα σημεία της ομάδας σου.
7. Δώσε μερικές υποδείξεις στην ομάδα σου για το μέλλον. Θα συμμετείχες ξανά στην ίδια ομάδα; Γιατί; Πώς αισθάνεσαι τώρα για την ομάδα σου; Τι κέρδισες από την όλη διαδικασία;

Καινοτόμες διδακτικές παρεμβάσεις μέσα σε μία *μικτή* τάξη

Ζησοπούλου Αγαθή
Φιλόλογος, Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
agi52002@yahoo.gr

Περίληψη

Στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται διάφορες διδακτικές παρεμβάσεις. Στόχος των παρεμβάσεων αυτών είναι να βελτιωθούν οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών και να ενισχυθούν η αυτοεκτίμηση και η μαθησιακή τους πορεία στο πλαίσιο της μικτής τάξης. Ειδικότερα, επιδιώκεται η κοινωνικοποίηση όλων των μαθητών με γνώμονα τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής, η ανάπτυξη σε αυτούς διαπολιτισμικής συνείδησης, η αξιοποίηση του «πολιτισμικού κεφαλαίου» των παιδιών από άλλες χώρες, η ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών, ο σχεδιασμός και ο πειραματισμός πάνω σε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας (ομαδοκεντρική, μέθοδος project, εξατομικευμένη, μοντέλα συνδιδασκαλίας εκπαιδευτικών κτλ.). Οι διδακτικές παρεμβάσεις πραγματοποιούνται με βάση την ‘έρευνα δράσης’ , με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στη σχολική τάξη και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν από την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Η σύντομη αυτή εισήγηση έχει ως στόχο να παρουσιάσει τη θεωρητική αφετηρία , το περιεχόμενο, καθώς και τα καινοτομικά στοιχεία της εργαστηριακής παρουσίασης που θα ακολουθήσει.

Λέξεις κλειδιά: πολυπολιτισμικότητα, χρήση πολυμέσων, γλωσσικές δραστηριότητες

Εισαγωγή

Οι προβληματισμοί που απασχολούν τη γλωσσική εκπαίδευση έχουν επηρεαστεί έντονα από τις παράλληλες εξελίξεις στο χώρο της Πληροφορικής και των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο αναλυτικό πρόγραμμα και η χρήση τους στη διδακτική πρακτική έχει επιτευχθεί τα τελευταία χρόνια σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό, καθώς η αποτελεσματική τους χρήση μπορεί να προάγει την εξατομικευμένη και διερευνητική μάθηση, να συμβάλει στην αύξηση της ενεργητικής και αυτόνομης συμπεριφοράς των μαθητών, να προωθήσει την ομαδική εργασία και να στηρίξει διαφορετικά μαθησιακά μοντέλα και διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης. Η αξιοποίηση του διαδικτύου και η δημιουργία γλωσσικών ασκήσεων με τον επεξεργαστή κειμένου (Ms Word) αποτελούν διαδεδομένες και χρήσιμες εκπαιδευτικές εφαρμογές του υπολογιστή. Πριν από αυτό, είναι σημαντικό να πούμε ότι ένα γλωσσικό πρόγραμμα μπορεί να θεωρηθεί ότι πετυχαίνει το σκοπό του, όταν ο εκπαιδευτικός έχει και σαφέστατη γνώση των αναγκών των μαθητών του .Υπάρχουν πολλοί λόγοι για να χρησιμοποιήσουμε στο γλωσσικό μάθημα το πρόγραμμα του επεξεργαστή κειμένου. Ειδικότερα, είναι εύχρηστο και υπάρχει σχεδόν σε όλους τους υπολογιστές. Επίσης, επιτρέπει μεγαλύτερο πειραματισμό και διευκολύνει τη συνεργασία. Ακόμη, ενισχύει την αυτονομία του μαθητή και την ικανότητα αυτοαξιολόγησης (Γιακουμάτου, 2001) . Οι τύποι ασκήσεων που μπορούν να πραγματοποιηθούν διακρίνονται σε δυναμικές ασκήσεις, καθώς και σε ασκήσεις επεξεργασίας κειμένων, δημιουργίας κειμένων και προσομοίωσης (Υψηλάντης , 2002). Επιπρόσθετα, προτείνονται ασκήσεις-παιχνίδια ρόλων με παράλληλη χρήση του επεξεργαστή κειμένου και του διαδικτύου. Οι παραπάνω τύποι ασκήσεων συμβάλλουν κυρίως στη βελτίωση της δεξιότητας της παραγωγής του γραπτού λόγου, ενώ ,ταυτόχρονα δίνεται η δυνατότητα για αύξηση και εμπέδωση του λεξιλογίου, γλωσσικών δομών, κανόνων τονισμού, στίξης κτλ. Παράλληλα, οι γλωσσικές δραστηριότητες με επεξεργαστή κειμένου και χρήση του διαδικτύου συνάδουν με τις σύγχρονες απόψεις σχετικά με την παραγωγή του γραπτού λόγου, η οποία θεωρείται ότι είναι μια διαδικασία, μια κοινωνικά πράξη. Ταυτόχρονα, η συνεργατική μάθηση, που

επιτυγχάνεται με την κατάλληλη χρήση των υπολογιστών, είναι η πιο αποτελεσματική παιδαγωγική μέθοδος και μπορεί να βοηθήσει τους ασκούμενους στο γράψιμο μαθητές να γράψουν με πραγματικούς στόχους και για πραγματικό αναγνωστικό κοινό.

Στην εισήγηση αυτή εφαρμόζουμε με τη μέθοδο project δραστηριότητες έχοντας ως μαθητικό δυναμικό μια πολυπολιτισμική τάξη. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η ευκαιρία να διαπαιδαγωγηθούν όλοι οι μαθητές με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικότητας, να εμπλουτίσουν δηλαδή την πολιτισμική τους ταυτότητα, μαθαίνοντας να συμβιώνουν δημιουργικά με τον «άλλον».

Σώμα

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ (project)

ΤΙΤΛΟΣ: << Συναντώ διάσημα πρόσωπα >>

ΜΑΘΗΜΑ: Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, Εκπαίδευση Ρομά

ΤΑΞΗ: ΣΤ΄

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 11 Διδακτικές ώρες

ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ: Ομαδοσυνεργατική (4ομάδες των 2-3 ατόμων)

ΧΩΡΟΣ: Στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου

ΜΕΣΑ: Υπολογιστές, εκτυπωτής, πίνακας αναρτήσεων εργασιών.

ΣΚΟΠΟΣ: Γνωρίζω καλύτερα τον κόσμο, μέσα από πρόσωπα

ΣΤΟΧΟΙ:

- Να αναγνωρίσουν, να θυμηθούν ή να μάθουν κάποια σημαντικά πρόσωπα (καλλιτέχνες – συνθέτες – εφευρέτες – επιστήμονες – σχεδιαστές – ιστορικούς – ηθοποιούς – αθλητές – συγγραφείς κ.λ.π) από χώρες του κόσμου, μορφές που έμειναν ή θα μείνουν στην ιστορία για κάποια αξιόλογη δράση τους.
- Να αναδείξουν τον πολιτισμό της χώρας τους μέσα από την προβολή και παρουσίαση κάποιων διάσημων προσώπων που γνωρίζουν από αυτήν.
- Να συμμετέχουν ενεργά μέσα στην τάξη αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες
- Να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες μέσω των φύλλων εργασίας.
- Να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους.

Ως προς τα ΤΠΕ

- Να χρησιμοποιούν μηχανές αναζήτησης υλικού και πληροφοριών μέσω του διαδικτύου

Γνωστικοί στόχοι:

- Να αναπτύσσουν κριτική ικανότητα
- Να συγκεντρώνουν τις πιο σημαντικές πληροφορίες
- Να ασκηθούν στην συνεργατική παραγωγή μιας γραπτής δραστηριότητας με τη χρήση Η/Υ
- Να οικοδομήσουν τη γνώση αναλαμβάνοντας ενεργητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία.
- Να οικοδομήσουν τη γνώση με διερευνητικό τρόπο.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ:

Μεταφερόμαστε στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου και κάθε ομάδα κάθεται στο σταθμό εργασίας της.

1η -2η Διδακτική ώρα

⇨ Διαμόρφωση θέματος, αφόρμηση: Συζητάμε για διάσημες προσωπικότητες , ποιους ανθρώπους θαυμάζουν και για ποιο λόγο.

⇨ Χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες και τους ζητείται να χρησιμοποιήσουν τον Η/Υ προκειμένου να αναζητήσουν ψηφιακά τα στοιχεία που θα τους ζητηθούν. (με στόχο τη δημιουργία ενδιαφέροντος στους μαθητές/τριες,τον έλεγχο της προγενέστερης γνώσης τους ,τη χρήση Η/Υ για αναζήτηση υλικού)

⇨ Μοιράζεται στους μαθητές το φύλλο εργασίας : απεικονίζει διάσημες προσωπικότητες από όλο τον κόσμο, οι οποίοι έχουν διαπρέψει σε διάφορους τομείς όπως τέχνες , γράμματα, επιστήμη, φιλοσοφία κ.τ.λ.

⇨ Συζητάμε με τους μαθητές για τους διάσημους ανθρώπους, ποιους γνωρίζουν, τι έχουν ακούσει γι' αυτούς.

3η , 4η ,5η και 6η Διδακτική ώρα:

⇨ Καλούμε τις ομάδες να ανοίξουν τον υπολογιστή που βρίσκεται μπροστά τους ,στην επιφάνεια εργασίας του σταθμού τους και μέσω της μηχανής αναζήτησης της google να συμπληρώσουν τον πίνακα με τα στοιχεία που τους ζητούνται (βλέποντας την φωτογραφία του προσώπου να συλλέξουν τις βασικές πληροφορίες):

⇨ Έπειτα , να καταγράψουν τις πληροφορίες που έχουν συλλέξει στον πίνακα που αντιστοιχεί η κάθε εικόνα.

⇨ Στο τέλος της δραστηριότητας καταγράφουν ποια προσωπικότητα τους έκανε την μεγαλύτερη εντύπωση και αιτιολογούν.

⇨ Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ομάδων και συζητάμε εκτενέστερα τις απαντήσεις στην τελευταία ερώτηση.

7η , 8η Διδακτική ώρα:

⇨ Και πάλι από την επιφάνεια εργασίας οι ομάδες συμπληρώνουν το δεύτερο φύλλο εργασίας με τη βοήθεια του **Google** (σ' αυτό το σημείο ο εκπαιδευτικός ελέγχει τις ιστοσελίδες στις οποίες πλοηγούνται οι μαθητές).

⇨ Καλούνται να επιλέξουν τα ίδια τα παιδιά δύο διάσημες προσωπικότητες που γνωρίζουν , να κολλήσουν φωτογραφίες και να γράψουν ορισμένες πληροφορίες όπως και στην προηγούμενη δραστηριότητα.

⇨ Προβάλλεται κ επεξεργάζεται το υλικό που έχουν συγκεντρώσει οι ομάδες

9η ,10η Διδακτική ώρα:

⇨ Αξιολόγηση της εργασίας αλλά και των αποτελεσμάτων της έρευνας από τον/την εκπαιδευτικό και τους μαθητές/τριες, συζήτηση για την επίτευξη των αρχικών στόχων, την παρουσίαση της εργασίας και των αποτελεσμάτων της έρευνας

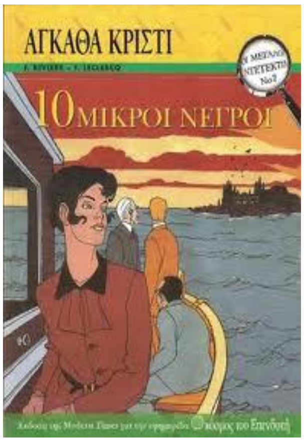
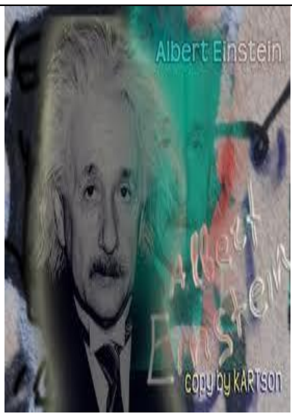
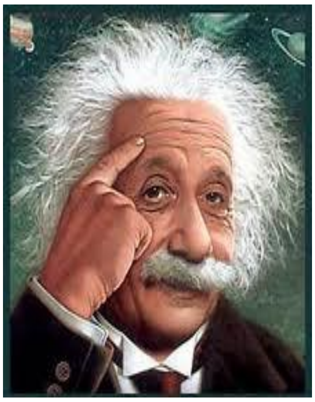
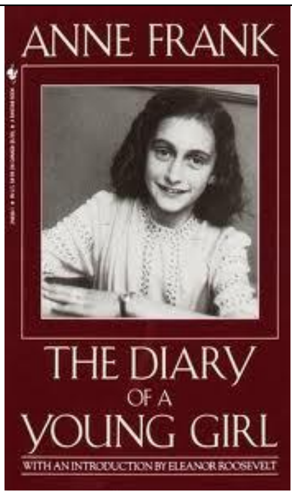
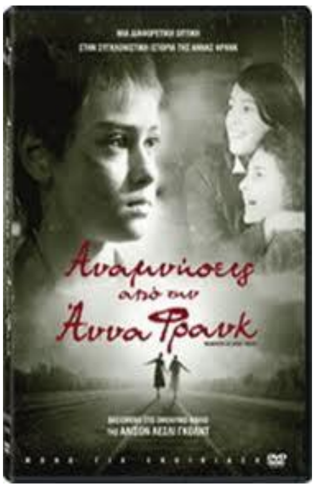
⇨ Οι μαθητές/τριες , επίσης, συζητούν ποιες γνώσεις απέκτησαν στη διάρκεια της διαδικασίας, τι έμαθαν να κάνουν, πώς συνεργάστηκαν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, τι δυσκολίες συνάντησαν κ.α.

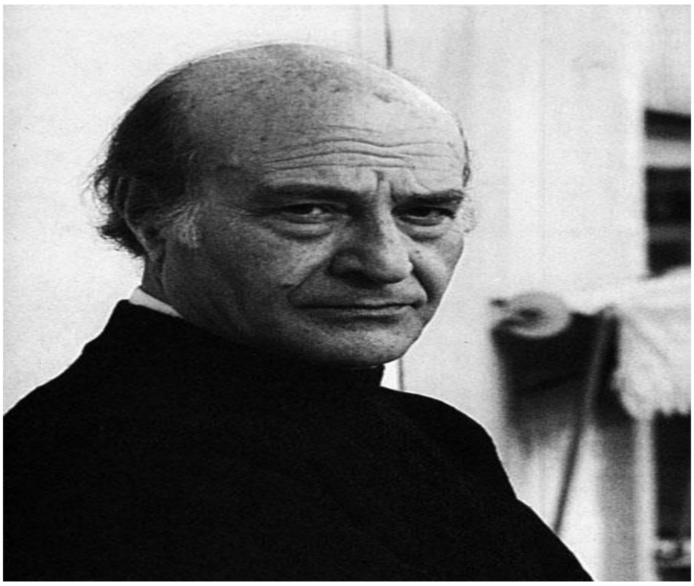
11η Διδακτική ώρα

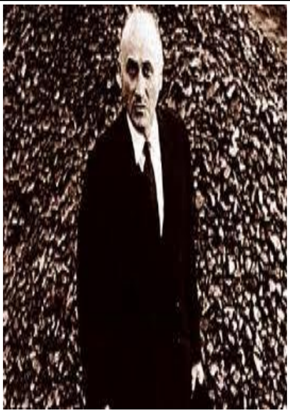
⇨ Με τη βοήθεια των φωτογραφιών και των πληροφοριών που συνέλλεξαν οι ομάδες μας δημιουργούν μια δική τους παρουσίαση, με τις προσωπικότητες που γνώρισαν, την οποία μπορούν να παρουσιάσουν στην τάξη ή στα πλαίσια εκδήλωσης του σχολείου.

Φ Υ Λ Λ Ο Ε Ρ Γ Α Σ Ι Α Σ
ΣΥΝΑΝΤΩ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΕΣ

Συμπλήρωσε τον πίνακα σύμφωνα με τα στοιχεία που ψάχνουμε. Θα σε βοηθήσουν οι πληροφορίες που θα βρεις στη μηχανή αναζήτησης: www.google.gr
Στο τέλος απάντησε στην ερώτηση που σου δίνεται.
ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ ΠΡΟΣΩΠΟΥ ΟΝΟΜΑ – ΙΔΙΟΤΗΤΑ – ΧΩΡΑ – ΛΙΓΑ ΛΟΓΙΑ

 	ΑΓΚΑΘΑ ΚΡΙΣΤΙ
 	ΑΛΒΕΡΤΟΣ ΑΪΝΣΤΑΪΝ
 	ΑΝΝΑ ΦΡΑΝΚ

	ΟΔΥΣΣΕΑΣ ΕΛΥΤΗΣ
 	ΝΑΝΤΙΑ ΚΟΜΑΝΕΤΣΙ
	ΟΜΗΡΟΣ

 	ZAN MONE

Φ Υ Λ Λ Ο Ε Ρ Γ Α Σ Ι Α Σ

ΣΥΝΑΝΤΩ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΕΣ 2



Βρες από το Google και επέλεξε κάποια διάσημη προσωπικότητα (αθλητική ομάδα – ηθοποιό – τραγουδιστή - επιστήμονα – μοντέλο ή μουσικό συγκρότημα) που γνωρίζεις από τη χώρα σου, κόλλησε μια φωτογραφία και γράψε ορισμένες πληροφορίες, όπως έκανες στο προηγούμενο φύλλο εργασίας.

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ ΟΝΟΜΑ – ΧΩΡΑ – ΙΔΙΟΤΗΤΑ - ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Συμπεράσματα

Εφαρμόζοντας το συγκεκριμένο project μέσα στην τάξη επιτεύχθηκαν με επιτυχία όλοι οι στόχοι που θέσαμε εξ αρχής .Αλλά το κυριότερο όλων , πετύχαμε τη συνοχή και τη συνεργασία μαθητών από διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο, διαφορετική χώρα και γλώσσα. Πολύ σημαντικό επίσης η ανάληψη πρωτοβουλιών , η καλλιέργεια της ικανότητας 'μαθαίνω στην πράξη' (learning by doing) καθώς και η ενίσχυση ιδιαίτερα των 'αδύναμων' μαθητών. Από την πλευρά του ο εκπαιδευτικός, έχοντας το ρόλο του υποστηριχτή, καταφέρνει να ενώσει μία μικτή τάξη , χωρίς να χρειαστεί να δουλέψει σε διαφορετικές 'ταχύτητές'. Να σημειώσουμε ότι αυτό το σχέδιο δράσης μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Αναφορές

- Γιακουμάτου Τ. 2001 *Μία πρόταση για τη διδασκαλία της έκθεσης*. Ανακοίνωση στο 1ο Συνέδριο για την *αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη*. Σύρος . Διαθέσιμο στο www.netschoolbook.gr
- Παπαναούμ Ζ.2003,*Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού : θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα, Τυπωθήτω
- Ξωχέλλης Π.2005, *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο.* Αθήνα, Τυπωθήτω
- Υψηλάντης Γ.2002, *Τύποι ασκήσεων με επεξεργαστή κειμένου για γλωσσική διδασκαλία*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις προγράμματος εξειδίκευσης Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Η προσέγγιση της ποίησης του Γ. Ρίτσου μέσω της δημιουργικής ανάγνωσης και της δημιουργικής γραφής

Δουζίνα Μαρίλη
Φιλόλογος, MA, Υποψ. διδ. ΕΚΠΑ
marilidouzinas@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αφορά στην αξιοποίηση της δημιουργικής ανάγνωσης και της δημιουργικής γραφής κατά τη διδακτική πράξη στην προσέγγιση της ποίησης του Γιάννη Ρίτσου στην Α' Γυμνασίου και στη διερεύνηση του κατά πόσο η εναλλακτική αυτή προσέγγιση βοηθά τους νεαρούς μαθητές να «επικοινωνήσουν» με την ποίηση του Γ. Ρίτσου. Η προσέγγιση των 2 ποιημάτων του Γ. Ρίτσου (πρόκειται για αποσπάσματα) που εμπεριέχονται στο σχολικό εγχειρίδιο «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου» υλοποιήθηκε, στο στάδιο της δημιουργικής ανάγνωσης, μέσω ήπια καθοδηγητικών ερωτήσεων, με στόχο οι μαθητές να αποβάλουν την ερμηνευτική τους αμηχανία και να εντοπίσουν χαρακτηριστικά της ποιητικής του Ρίτσου. Τη δραστηριότητα δημιουργικής ανάγνωσης διαδέχτηκαν και συμπλήρωσαν δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, προκειμένου οι μαθητές να αφομοιώσουν στοιχεία της ποιητικής κατασκευής μέσω της προσωπικής δημιουργίας και της βιωματικής προσέγγισης. Η αποτελεσματικότητα της δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής ως προς την πρόσληψη και ερμηνεία των ποιημάτων του Γ. Ρίτσου «μετρήθηκε» με δοκιμασία αξιολόγησης που αφορούσε σε αδίδακτα ποιήματα (αποσπάσματα) του Γ. Ρίτσου και που δόθηκε τόσο στους μαθητές που είχαν προσεγγίσει τα ποιήματα του σχολικού εγχειριδίου μέσω της δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής όσο και σε μαθητές άλλου τμήματος που τα είχαν προσεγγίσει μέσω της μετωπικής διδασκαλίας. Από τις απαντήσεις των μαθητών προκύπτει ότι η δημιουργική ανάγνωση και γραφή συνέβαλε στο να κατανοήσουν και να αφομοιώσουν καλύτερα πτυχές της ποιητικής του Γ. Ρίτσου.

Λέξεις κλειδιά: δημιουργική ανάγνωση, δημιουργική γραφή, ποίηση

Εισαγωγή

Η διδασκαλία της ποίησης, και μάλιστα της νεότερης, στην Α' Γυμνασίου αποτελεί πρόκληση, καθώς ο καθηγητής καλείται να λειάνει αρκετά «αγκάθια»: την αμφιθυμική σχέση των μαθητών με τη λογοτεχνία (Καπλάνη, 2006), την ερμητικότητα της μοντέρνας ποίησης (Καπλάνη, 2004β) και τη συνεπακόλουθη ερμηνευτική αμηχανία των μαθητών (Καπλάνη, 2006), αλλά και το γεγονός ότι η διδασκαλία της ποίησης είναι, κατά γενική ομολογία, ένας από τους προβληματικότερους τομείς στον χώρο της διδακτικής της λογοτεχνίας (Καπλάνη, 2006). Όσον αφορά στην παραδοσιακή διδακτική προσέγγιση, στη διδασκαλία της ποίησης ο προσανατολισμός είναι καθαρά ερμηνευτικός. Ο δάσκαλος καλείται να δώσει την έγκυρη ερμηνεία του ποιήματος και ο μαθητής περιορίζεται στο ρόλο του ακροατή-αποδέκτη· οι συναισθηματικές και διανοητικές του δυνατότητες παραμένουν σχεδόν αδρανείς κατά τη διάρκεια του μαθήματος και η δημιουργικότητά του στην καλύτερη περίπτωση περιορίζεται στη διατύπωση κάποιας άποψης, ικανής να προκαλέσει

διάλογο με τους συμμαθητές του και τον δάσκαλο (Καπλάνη, 2006). Οι δεξιότητες που καλούνται να αποκτήσουν οι μαθητές είναι ξεκάθαρα γνωστικές. Μ’ αυτά τα δεδομένα, η ποίηση στη σχολική πρακτική δεν διαφέρει από τα υπόλοιπα γνωστικά διδακτικά αντικείμενα. Επομένως, η δυναμική της ακυρώνεται και η συχνά ανατρεπτική της παρέμβαση στο νοητικό και συναισθηματικό κόσμο του ατόμου καταργείται (Καπλάνη, 2006).

Είναι έντονη, αλλά όχι εύκολα υλοποιήσιμη, η επιθυμία για ριζική αναδιαμόρφωση του μαθήματος της λογοτεχνίας (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2007), θέτοντας στο επίκεντρο τον μαθητή αναγνώστη, που δεν είναι ο ιδανικός αναγνώστης του κάθε κειμένου ούτε φιλόλογος αλλά ένας έφηβος που βρίσκεται σε μια διαδικασία αναζήτησης προσανατολισμού και προσωπικής ταυτότητας (Καπλάνη & Κουντουρά, 2004).

Ο προβληματισμός για τον τρόπο με τον οποίο οι νεαροί μαθητές «συναλλάσσονται» με την ποίηση αποτέλεσε την αφορμή για τη διδακτική παρέμβαση που παρουσιάζουμε, η οποία εφαρμόστηκε κατά το σχολικό έτος 2014-2015 σε ένα τμήμα της Α’ Γυμνασίου του Α’ Αρσακείου Γυμνασίου Ψυχικού· στην παρέμβαση αυτή ποιήματα του Γ. Ρίτσου προσεγγίζονται μέσω της δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής.

Δημιουργική ανάγνωση και δημιουργική γραφή

Η δημιουργική ανάγνωση είναι ουσιαστικά η δημιουργική πρόσληψη και ανταπόκριση προς το κείμενο. Η ανάγνωση είναι δημιουργική, όταν οι νεαροί αναγνώστες μπορούν να αρθρώνουν λόγο για το νόημα και τη μορφή του κειμένου χρησιμοποιώντας ποικίλα εκφραστικά μέσα και όχι μόνον τη γλώσσα, συνδέοντάς τα με τις εμπειρίες τους, χωρίς να ευθυγραμμίζονται με το νόημα που ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι κρύβει το κείμενο (Αποστολίδου, 2003). Η δημιουργική ανάγνωση απορρέει από τη διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου σύμφωνα με τη θεωρία της αισθητικής της πρόσληψης (Σπανός, 2010α). Στη νοηματοδότηση του κειμένου ο μαθητής αναγνώστης έχει να παίξει ένα ρόλο τόσο σημαντικό όσο και το ίδιο το κείμενο. Γι’ αυτό κατά τη διδασκαλία ο δάσκαλος δίνει χώρο για δράση στον μαθητή υποβάλλοντας εκείνα τα ερωτήματα που τον διευκολύνουν στη συνάντησή του με τον κόσμο του κειμένου αλλά σε καμία περίπτωση δεν εμπεριέχουν έτοιμες απαντήσεις ή δεν περιχαρακώνουν την αποκλίνουσα σκέψη του μαθητή. Η δημιουργική ανάγνωση μπορεί να αποτελέσει ένα εναλλακτικό ερμηνευτικό μοντέλο της λογοτεχνίας, όπου το κέντρο βάρος μετατοπίζεται από τον συγγραφέα στον αναγνώστη, μετατόπιση που ευθυγραμμίζεται με τις θεωρίες της αναγνωστικής πρόσληψης και της αισθητικής ανταπόκρισης

Η δημιουργική γραφή στη διδακτική πράξη είναι μια συγγραφική πρακτική, με την οποία οι μαθητές οδηγούνται στο να «ευαισθητοποιηθούν απέναντι στη διαδικασία της λογοτεχνικής γραφής και γενικά της καλλιτεχνικής έκφρασης ως τρόπου με τον οποίο τα άτομα (οι δημιουργοί) δεν ‘‘περιγράφουν’’ απλώς το περιβάλλον τους, αλλά παρεμβαίνουν δυναμικά σε αυτό και το ανα-δημιουργούν» (Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας της Κύπρου, 2010). Ο Μίμης Σουλιώτης ορίζει ευφυώς τη δημιουργική γραφή εκ του αντιθέτου, ως «δημιουργικό σβήσιμο» (Σουλιώτης, 2012). Η «διδασκαλία» της δημιουργικής γραφής στο σχολείο δεν έχει ως στόχο να δημιουργήσει νέους συγγραφείς. Αποσκοπεί μεταξύ άλλων στο να απελευθερώσει το μυαλό και το συναίσθημα των μαθητών, να τους καθοδηγήσει σε μια διαφορετική προσέγγιση της λογοτεχνίας, να εκτονώσει τη δημιουργικότητά τους, να τονώσει την αυτοπεποίθησή τους, να τους αποκαλύψει ότι στη λογοτεχνία ο καθένας μπορεί να είναι ο εαυτός του «με προσωπεία, που αναδεικνύουν τα πρόσωπα» (Νικολαΐδου, 2013).

Στην πράξη το μάθημα της λογοτεχνίας είναι το μοναδικό μάθημα στο οποίο, ενώ προσεγγίζεται μια μορφή τέχνης, δεν προβλέπεται η εξάσκηση στη συγκεκριμένη τέχνη. Ενώ δεν νοείται μάθημα ζωγραφικής με μαθητές που δεν μαθαίνουν να ζωγραφίζουν, φαίνεται φυσιολογικό ένα μάθημα λογοτεχνίας στο οποίο οι μαθητές δεν παράγουν λόγο παρά μόνο εξηγητικό και ερμηνευτικό (Φρυδάκη, 2003).

Με τη δημιουργική γραφή ο διδάσκων δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν ένα κείμενο, για να παραγάγουν και ένα καινούριο· ένα κείμενο «απάντηση» στο προηγούμενο, «μεταμόρφωση» ή παραλλαγή του προηγούμενου. Έτσι, οι μαθητές κατανοούν τις κειμενικές κατασκευές και παράγουν, ταυτόχρονα, δικό τους λόγο, μέσα από τον οποίο διαλέγονται και με το αρχικό κείμενο (Φρυδάκη, 2003). Με τον τρόπο αυτόν, όταν δηλαδή ο μαθητής είναι συν-παραγωγός γνώσης, όταν παράγει τον δικό του λόγο για τη λογοτεχνία, αυτό που πραγματοποιείται μέσα στην τάξη είναι πολύ πιο πέρα από την αντικειμενική γνώση που απλώς αναπλαισιώνεται: είναι δημιουργία γνώσεων, είναι παραγωγή βιωματικού και «αυθεντικού» λόγου για τη λογοτεχνία με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού (Χοντολίδου, 2006). Η παραγωγή του λόγου αυτού δεν είναι ζήτημα ταλέντου ή υψηλών ικανοτήτων που κάποιοι διαθέτουν – άλλωστε, οι φωνές των μαθητών πρέπει να ακουστούν ανεξάρτητα από το πόσο τραυλές, αβέβαιες, άτεχνες ή ξενικές μπορεί να ακούγονται (Πασχαλίδης, 2006)· είναι αντικείμενο κοπιαστικής και συστηματικής άσκησης στη γραμματική της γλώσσας της λογοτεχνίας. Εν τέλει, ο τρόπος αυτός διδασκαλίας και άσκησης των πρακτικών ανάγνωσης αποβλέπει και αποσκοπεί στη δόμηση μιας κριτικής μεταγλώσσας όχι στενά και μόνον για τον λογοτεχνικό θεσμό, αλλά γενικότερα για την κατανόηση και νοηματοδότηση του κόσμου που μας περιβάλλει. (Χοντολίδου,2006).

Η δημιουργική γραφή αποδεικνύεται ιδιαίτερη δημοφιλής στις μέρες μας, γεγονός που πιστοποιείται από την πληθώρα αντίστοιχων σεμιναρίων και τους αρκετούς τίτλους βιβλίων που αναφέρονται σε αυτή. Η δημιουργική ανάγνωση και γραφή στη Λογοτεχνία απουσιάζει από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (2003), αν και εντοπίζονται ίχνη δημιουργικής γραφής σε δραστηριότητες στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Η είσοδός της στην εκπαιδευτική πράξη ως προέκταση της μαθησιακής διαδικασίας, τόσο για την εμπέδωση του θεωρητικού πλαισίου, όσο και για τη διεύρυνσή του ενθαρρύνεται από τα Νέα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών (2011), παραμένει ωστόσο σε εμβρυακή κατάσταση και «κυοφορείται» σε συγκεκριμένα (Πειραματικά και Καλλιτεχνικά) σχολεία ή εφαρμόζεται πειραματικά από ορισμένους εκπαιδευτικούς. Σε αρκετές περιπτώσεις η αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής είναι αποσπασματική, χωρίς συνέχεια, εν είδει ασκήσεων ανταπόκρισης στα ερεθίσματα του κειμένου (π.χ. ένα εναλλακτικό τέλος, μεταβολή της εστίασης κ.λπ.), στις οποίες οι στόχοι δεν εκτείνονται πολλές φορές πέρα από τη δημιουργική εκτόνωση των μαθητών. Να σημειώσουμε ωστόσο τη δυναμική και γόνιμη είσοδο της δημιουργικής γραφής στο Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας της Κύπρου από το 2010.

Η δημιουργική γραφή μπορεί, πιστεύουμε, να αξιοποιηθεί δυναμικότερα και ευρύτερα και να αποτελέσει έναν εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης και εργαλείο διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Μπορεί καταρχάς να συμβάλει στην «αποσχολε(ι)οποίηση (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2007) της λογοτεχνίας, παρέχοντας την ευκαιρία της διεύρυνσης του σχολικού λογοτεχνικού κανόνα, της ανάγνωσης πέρα από τα σχολικά ανθολόγια, και άρα της καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας. Κυρίως, μπορεί να συμβάλει στη μύηση του μαθητή στις τεχνικές της κειμενικής κατασκευής, ενθαρρύνοντας τη μετατόπισή του από τη θέση του δέκτη σε εκείνη του πομπού. Ο μαθητής παρατηρεί, εφαρμόζει, μιμείται δημιουργικά τις συγγραφικές τεχνικές, συνειδητοποιεί εκ των έσω τη λειτουργία τους, αποδομεί το κείμενο και πειραματίζεται με αυτό, ως οιωνεί συγγραφέας, και χωρίς να φιλοδοξεί να αναμετρηθεί μαζί του, «γεύεται» τη λογοτεχνική περιπέτεια. Βιώνει με άλλα λόγια τη λογοτεχνία, κατανοεί καλύτερα τους κώδικες και τη ρητορική της. Μοιραία εμπλουτίζει την αναγνωστική και λογοτεχνική του φαρέτρα.

Λογοτεχνική θεωρία και διδακτική μετάθεση

Η διδακτική πρόταση αξιοποιεί τη λογοτεχνική θεωρία, αναπλαισιώνοντάς την και προσαρμόζοντάς την στα δεδομένα της τάξης (Φρυδάκη, 2003; Χοντολίδου, 2006). Με άλλα λόγια, η λογοτεχνική θεωρία υφίσταται τη δέουσα διδακτική μετάθεση και αναπλαισίωση

και μεταδίδεται ως σχολική γνώση. Αυτή η μεταλογοτεχνική γλώσσα έχει τη δική της γραμματική και αυτήν ακριβώς είναι που ο δάσκαλος απομυθοποιεί και επεξεργάζεται με τους μαθητές του· δεν τη μεταδίδει ούτε την προσφέρει· δεν την επιβάλλει ούτε την υποβάλλει· την επεξεργάζεται, για να ελέγξει την αντοχή της μέσα στην τάξη, στα εξεταζόμενα κείμενα με τα συγκεκριμένα παιδιά.

Πιο συγκεκριμένα στη συγκεκριμένη εναλλακτική προσέγγιση της ποίησης του Γ. Ρίτσου αξιοποιούνται η Ερμηνευτική Μέθοδος (που προκρίνεται από τα Προγράμματα Σπουδών), η Συγκριτική Μέθοδος και οι Αναγνωστικές θεωρίες, που συνδέονται άμεσα με τη δημιουργική ανάγνωση και τη δημιουργική γραφή.

Η Ερμηνευτική μέθοδος

Η Ερμηνευτική μέθοδος αποσκοπεί στη αποκρυπτογράφηση του βιωματικού και ιδεολογικού στοιχείου πίσω από το γλωσσικό, μ' έναν τρόπο συνεξέτασης μορφής και περιεχομένου, ώστε το κείμενο, ιδιαίτερα το λογοτεχνικό, να προσλαμβάνεται και να γίνεται κατανοητό ως οργανικό όλον (Φρυδάκη, 2009). Σύμφωνα επομένως με το πρότυπο της Ερμηνευτικής, ο διδάσκων στη λογοτεχνία επιδιώκει να σχεδιάζει με τέτοιο τρόπο την προσέγγιση των κειμένων στη σχολική πράξη, ώστε οι μαθητές να ξεφύγουν από την κατηγορία των δυνάμει αναγνωστών και μέσω της κατευθυντήριας-αυτενεργητικής άσκησης να εξελιχθούν σε ενδιαφερόμενους και ευαίσθητους, τελικά, αναγνώστες (Σπανός, 2010α).

Στη διδακτική πρόταση οι μαθητές προσεγγίζουν το ποιητικό κείμενο συνεξετάζοντας μορφή και περιεχόμενο, συνειδητοποιώντας ότι οι ποιητικές επιλογές εξυπηρετούν ή υπαγορεύονται από συγκεκριμένους σκοπούς και αποκωδικοποιώντας τη λογοτεχνική ρητορική του κειμένου.

Η Συγκριτική μέθοδος

Η συγκριτική μέθοδος υλοποιείται μέσω της συγκριτικής ανάγνωσης διαφορετικών συγγραφέων, μέσω της παραπομπής σε κείμενα ή αποσπάσματα που χαρακτηρίζονται «παράλληλα» (π.χ. συγκριτικές αναγνώσεις διαφορετικών συγγραφέων που πραγματεύονται το ίδιο θέμα, αλλά από διαφορετική οπτική γωνία ή με διαφορετικό βαθμό γλωσσικής πολυπλοκότητας ή διαφορετικών κειμένων, λογοτεχνικών και μη). Η συγκριτική μέθοδος ιδιαίτερα στην ερμηνευτική εκδοχή της ευνοεί την ενεργοποίηση σύνθετων νοητικών διαδικασιών και συντελεί στη διαμόρφωση της κριτικής σκέψης (Φρυδάκη, 2009).

Στη διδακτική πρόταση οι μαθητές προσεγγίζουν ως παράλληλο κείμενο ένα απόσπασμα από το «Πρωινό Άστρο» που ανθολογείται στο σχολικό τους εγχειρίδιο.

Αναγνωστικές θεωρίες

Με την αισθητική της πρόσληψης η σπουδή της λογοτεχνίας προσανατολίζεται στο πώς ανταποκρίνεται ο αναγνώστης στα κείμενα και όχι στο τι σημαίνουν αυτά (Σπανός, 2010α), θέτοντας τη δημιουργική βάση της αμφίπλευρης επικοινωνίας κειμένου και αναγνώστη. Σύμφωνα με τη θεωρία της πρόσληψης ο αναγνώστης μετέχει στη διαδικασία δημιουργίας του κειμένου, δημιουργεί κι αυτός λογοτεχνία. Χάρη στην επικοινωνιακή δομή του κειμένου βρίσκει δρόμο και τρόπο να αντιμετωπίσει την κειμενική απροσδιοριστία/ ακαθοριστία, να συμπληρώσει τα κενά, που συνιστούν την ιδιαιτερότητα του λογοτεχνήματος. Την ίδια στιγμή ο αναγνώστης αποφεύγει τις ερμηνευτικές αυθαιρεσίες, αφού πάντοτε του προσφέρονται νέες ευκαιρίες ελέγχου των προσδοκιών του βάσει της δομής που συνιστά την ολότητα του αναγιγνωσκόμενου λογοτεχνικού κειμένου. Η θέση αυτή ισχυροποιείται από το ότι όλες οι διαδικασίες που μπορεί να ενεργοποιήσει ο αναγνώστης απορρέουν μέσα από ένα νοηματικό σκελετό τον οποίο παρέχει η δομή του κειμένου (Σπανός, 2010α).

Η διδακτική παρέμβαση

Επιλέχθηκε σκόπιμα η προσέγγιση της ποίησης του Ρίτσου να τοποθετηθεί στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Υπαγορεύθηκε από τον προβληματισμό, προσωπικό αλλά πιθανότατα και συλλογικό, για τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές, και συγκεκριμένα οι νεαροί μαθητές της Α' Γυμνασίου, προσεγγίζουν τη νεότερη ποίηση, και δη την ποίηση του Γιάννη Ρίτσου. Παρατηρείται σε γενικές γραμμές πως οι νεαροί μαθητές εκδηλώνουν αμηχανία απέναντι στην ερμητικότητα του μοντέρνου ποιητικού κειμένου, προβαίνουν σε υπεραπλουστευμένες ερμηνείες και σε επιφανειακή προσέγγισή του ή σε άρνηση κατανόησης και καταβύθισης στα μεταμφιεσμένα ποιητικά μηνύματα, αδρανοποιούνται και επαφίονται στην «ασφάλεια» της καθηγητικής ερμηνευτικής αυθεντίας και γενικά υστερούν σε αναγνωστικές δεξιότητες, σε λογοτεχνικό γραμματισμό.

Στο σχολικό βιβλίο Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου περιέχονται δύο ποιήματα του Γ. Ρίτσου: το ποίημα «Τζιτζίκια στήσαν το χορό» από τη συλλογή «Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού» και απόσπασμα από το ποίημα «Πρωινό Άστρο». Και τα δύο ποιήματα που ανθολογούνται στο σχολικό βιβλίο ανήκουν στην «παιδική» ποίηση του Γ. Ρίτσου (Καλογήρου, 2009): πρόκειται για ποιήματα που δεν έχουν γραφτεί αρχικά για παιδιά, ούτε όμως απευθύνονται αποκλειστικά σε αυτά, δεν είναι ιδιαίτερα απαιτητικά, μπορούν να προσπελαστούν από νεαρούς μαθητές (Δημοτικού και Α' Γυμνασίου) και περικλείουν ιδιαίτερα στοιχεία της ποιητικής γραφής του Ρίτσου με τα οποία κρίνεται σημαντικό να εξοικειωθούν οι μαθητές. Να επισημάνουμε ότι έχει προηγηθεί η εναλλακτική προσέγγιση μέσω της δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής ποιημάτων που ανήκουν στην παραδοσιακή ποίησης (Δροσίνης) και στη νεότερη (Ελύτης).

Στόχοι

Με την παρέμβαση αυτή επιδιώχθηκε οι μαθητές:

- να αναπτύξουν οι μαθητές βασικές δεξιότητες «λογοτεχνικού γραμματισμού», να κατακτήσουν βασικά κλειδιά ανάλυσης ενός ποιητικού κειμένου (στοιχεία «γραμματικής» της ποιητικής γλώσσας) (Αθανασοπούλου, 2010), καθώς και χαρακτηριστικά της ποιητικής του Ρίτσου που διαφαίνονται στα διδασκόμενα ποιήματα, όπως τη μεταλειτούργηση των αντικειμένων και τη διεύρυνσή τους, τη συνειρμική πυκνότητα των λέξεων, την ποιητική μετάπλαση του παιδικού βιώματος, το ιδιαίτερο παιδικότροπο ύφος και τα χαρακτηριστικά του (υποκορισμός, εικονοποιΐα, ρυθμική/ φωνολογική επανάληψη/ επαναδίπλωση λέξεων και φράσεων) (Καλογήρου, 2009), τους νεολογισμούς, την «παιδική συνοφρύωση στο μέτωπο της ποίησης» (Βογιατζής, 2001), τις τολμηρές παρομοιώσεις και τις ανοίκειες μεταφορές που συνενώνουν τα αντίθετα και καταργούν τις διαφορές ανάμεσα στα πράγματα (Καλογήρου, 2009).
- να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους μέσω της βαθμιαίας εξοικείωσής τους με συγγραφικές πρακτικές (δημιουργική γραφή) και να αντιληφθούν πως ο δημιουργός ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις μιας συγκεκριμένης λογοτεχνικής συνθήκης (σύμβασης), ενίοτε και τις υπερβαίνει (Αθανασοπούλου, 2010).
- να λειτουργήσουν ως κοινότητα «λογοτεχνικού γραμματισμού» (Αθανασοπούλου, 2010), μέσα σε συνθήκες δημοκρατικού διαλόγου και συλλογικής μάθησης, γεγονός που επιτρέπει σε διδάσκοντες και διδασκόμενους να αποκτήσουν κριτική επίγνωση της πολυφωνίας αλλά και της ασυμμετρίας των οπτικών γωνιών, της σχετικότητας αλλά όχι της αυθαιρεσίας των απόψεων και των ιδεών (Αθανασοπούλου, 2010).
- να κατανοήσουν εξελικτικά, καθώς θα ωριμάζουν δηλαδή, ότι το φανταστικό «παιχνίδι» της λογοτεχνίας είναι ένα παιχνίδι σοβαρό, που δεν γίνεται αυθαίρετα αλλά έχει νόμους (σύστημα) και κώδικες (είδη και τύπους κειμένων) που εξελίσσονται (αλλάζουν) στο πέρασμα των χρόνων, ανάλογα με τη μεταβολή των

κανονικών συνθηκών, και συνακόλουθα των νοοτροπιών και του γούστου (αλλαγή ευαισθησίας) (Αθανασοπούλου, 2010).
- να βιώσουν την αναγνωστική απόλαυση (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2007) και να αποκαταστήσουν ή να εγκαθιδρύσουν την επικοινωνία τους με την ποίηση.

Φάσεις διδακτικής παρέμβασης

Η διδακτική παρέμβαση οργανώνεται σε τρεις φάσεις:
1. τη φάση της δημιουργικής ανάγνωσης
2. τη φάση της συγκριτικής ανάγνωσης
3. τη φάση της αξιολόγησης

Φάση της δημιουργικής ανάγνωσης

Στη φάση αυτή πραγματοποιείται μέσω ήπια κατευθυντικών ερωτήσεων η επαφή των μαθητών με το ποίημα σε δομή «επιφανείας» και στο επίπεδο της «βαθιάς δομής». Αποφεύγονται οι ρητορικές ερωτήσεις «κλειστού τύπου» (ως πιο «βατές», κατά την ισχύουσα πρακτική, αλλά μάλλον απλουστευτικές για τη νοημοσύνη των μαθητών), και προτιμώνται ερωτήσεις διερευνητικής μάθησης ή κατευθυνόμενης «κρίσεως» που λειτουργούν ως οδηγοί δράσης: υποδεικνύουν στοιχεία του κειμένου – και εξωκειμενικά στοιχεία όπου χρειάζεται- που πρέπει να προσεχθούν, να επιλεγούν ή να συνδυαστούν για να αναδυθεί μια νέα σημασία και ενεργοποιούν τη στρατηγική της ανάγνωσης που υποβάλλει το κείμενο: το κείμενο «προγραμματίζει» τις αναγνώσεις του, κατασκευάζει τη θέση από την οποία «θα ήθελε» να διαβαστεί (Οικονομίδου, 2000). Οι ερωτήσεις οδηγούν τους μαθητές στο να «ανοίγουν» την κρυπτικότητα ή να υπερβαίνουν την ασάφεια του ποιήματος, εδραιώνοντας την καθοδηγούμενη αυτενέργεια (Σπανός, 2010β). Ο καθηγητής παρασύρει τους μαθητές του στο παιχνίδι των ερμηνευτικών υποθέσεων (Φρυδάκη, 2003).

Η δημιουργική γραφή εμπλέκεται στη φάση αυτή. Πρόκειται για μεθοδευμένη ανάπτυξή της με την οποία οι μαθητές εξοικειώνονται βαθμιαία με λογοτεχνικές πρακτικές. Είναι «καθοδηγούμενη» από τον διδάσκοντα, όχι ασύδοτη, και αποσκοπεί στο να συνειδητοποιήσουν και να αφομοιώσουν, να κατανοήσουν σε βάθος οι μαθητές πτυχές της λογοτεχνικής ρητορικής. (αντί για τη μηχανική απομνημόνευση). Επιχειρείται να γίνει φανερό στα παιδιά ότι η γραφή ποιημάτων δεν είναι μια τυχαία και ερασιτεχνική ενασχόληση, προϊόν «έμπνευσης» και συναισθηματικής έξαρσης, αλλά μια πράξη που απαιτεί αυξημένες διανοητικές ικανότητες, άσκηση και σκληρή δουλειά (Καπλάνη, 2004α).

Η φάση της δημιουργικής ανάγνωσης κατά την υλοποίηση της παρέμβασης διήρκησε 1,5 διδακτική ώρα. Η δραστηριότητα δημιουργικής γραφής ανατέθηκε ως δραστηριότητα στο σπίτι. Οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης μέσα από την αλληλεπίδραση μαθητών- ποιήματος- καθηγητή. Αυτές που ακολουθούν είναι ενδεικτικές του προσανατολισμού της παρέμβασης.

- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός παραδοσιακού ποιήματος; (Θυμηθείτε το ποίημα του Δροσίνη). Το ποίημα αυτό είναι παραδοσιακό; Γιατί;
- Εντοπίστε τις εικόνες στο ποίημα. «Αναδιηγηθήτε» τες μία μία. Σηκωθείτε όρθιοι και δραματοποιήστε τες. Τι διαπιστώνετε; Είναι πολλές ή λίγες; «Οικοδομούν» το ποίημα ή όχι;
- Ποιοι συμμετέχουν/ πρωταγωνιστούν στο ποίημα; Πώς τους φαντάζεστε; Πώς θα τους χαρακτηρίζατε;
- Τι διαφοροποιεί ως προς το είδος της εικόνας, ως προς τον ρυθμό, ως προς την ενέργεια τις δύο στροφές;
- Υπάρχουν ζεύγη στο ποίημα; Πώς λειτουργούν μεταξύ τους (στο εσωτερικό τους και αναμεταξύ τους); Τι ενώνει τα ζεύγη; Υπάρχει αντίθεση μεταξύ των ζευγών;
- Γιατί ο ποιητής επιλέγει τα τζιτζίκια; Σκεφτείτε την παρουσία τους στον Μύθο του Αισώπου και τις «συμβολικές» προεκτάσεις που αποκτούν. «Συμβολίζουν» ταυτόχρονα κάτι θετικό και αρνητικό; Γιατί συσχετίζονται με τα παιδιά;

- Γιατί ο ποιητής επιλέγει την πεταλούδα; Τι μπορεί να «συμβολίζει»; Σκεφτείτε τα εξωτερικά της χαρακτηριστικά, το πέταγμά της, το πώς μεταμορφώνεται, τις ιδιότητές της; Είναι ταυτόχρονα πανέμορφη, ελεύθερη αλλά εύθραυστη; Ποια φαίνεται να είναι η σχέση με τον γέρο χρόνο;
- « …και κρυφόγνεφε/ της πίκρας μαντιλάκι.»: πώς καταλαβαίνετε το ρήμα «κρυφόγνεφε»; Ποιος βλέπει το μαντηλάκι που η πεταλούδα γνέφει κρυφά; Το βλέπουν τα παιδιά; Μπορούν να το δουν; Τι υπονοείται εδώ;
- Πώς θα χαρακτηρίζατε το ποίημα, αισιόδοξο ή απαισιόδοξο; Γιατί;
- Πώς πιστεύετε ότι συσχετίζεται το ποίημα με τον τίτλο της συλλογής στην οποία περιλαμβάνεται;
- ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ: Δημιουργήστε και εσείς ένα σύντομο κείμενο (πεζό ή ποιητικό) χρησιμοποιώντας εικόνες και «σύμβολα» με διπλή σημασία, θετική και αρνητική. Συμπυκνώστε και μεταμφιέστε έτσι το μήνυμα που θέλετε να περάσετε. Διαβάστε το στην τάξη, προκειμένου οι ακροατές σας να το αποκωδικοποιήσουν.

Φάση της συγκριτικής ανάγνωσης

Στη φάση αυτή φωτίζονται πτυχές του κειμένου και της ποιητικής του Γ. Ρίτσου μέσω της συνανάγνωσης του άλλου ποιήματος του Ρίτσου που ανθολογείται στο σχολικό εγχειρίδιο της Α' Γυμνασίου, του αποσπάσματος από το «Πρωινό Άστρο», που αξιοποιείται ως παράλληλο κείμενο. Στόχος είναι οι μαθητές να διεισδύσουν πολύπλευρα στον κώδικα, τον κόσμο και την πρόθεση του δημιουργού. Έτσι, το παράλληλο κείμενο μετατρέπεται σε ερμηνευτικό εργαλείο, που τίθεται στη διάθεση των μαθητών την κατάλληλα στιγμή. Στη συγκριτική ανάγνωση κατά τη διδακτική παρέμβαση αξιοποιήθηκε η δημιουργική ανάγνωση και η δημιουργική γραφή.

Κατά τη φάση αυτή προηγήθηκε ανάγνωση του κειμένου στην τάξη από τον καθηγητή και στη συνέχεια έγινε επεξεργασία του κειμένου μέσω ερωτήσεων. Αξιοποιήθηκε το εισαγωγικό σημείωμα του ποιήματος, χωρίς περαιτέρω διευκρινήσεις/ πληροφορίες (παρά μόνο ότι ο υπότιτλος του ποιήματος είναι «Μικρή εγκυκλοπαίδεια υποκοριστικών»). Η τάξη μετατράπηκε σε ερμηνευτική κοινότητα. Οι ασκήσεις δημιουργικής γραφής έγιναν στην τάξη (αν δεν υπάρχει χρόνος, δίνονται ως δραστηριότητα για το σπίτι). Η διάρκεια της φάσης αυτής ήταν 1,5 διδακτική ώρα. Οι ερωτήσεις που αξιοποιήθηκαν στο απόσπασμα αυτό είναι οι εξής:

- Εντοπίζετε ομοιότητες μεταξύ των δύο ποιημάτων (Τζιτζίκια – Πρωινό Άστρο); Ποιες είναι αυτές;
- Ποιοι συνδυασμοί σας φαίνονται περίεργοι, αιφνιδιαστικοί (π.χ. αγκάθι ενός ίσκιου, πεδιλάκια από ουρανό, στάχυα της έγνοιας); Είναι αταίριαστοι; (τις καταγράφουμε και τις βλέπουμε μία μία). Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι ο ποιητής συνταιριάζει αυτές τις λέξεις-έννοιες; Τι κοινό έχουν;
- Ποιες λέξεις του ποιήματος παραπέμπουν στο «καλό»; Πώς το καταλαβαίνετε;
- Ποιες λέξεις του ποιήματος παραπέμπουν στο «κακό» ή στις δυσκολίες; Πώς το καταλαβαίνετε;
- Ποιες φράσεις επαναλαμβάνονται; Γιατί;
- Παρατηρήστε τη μορφή της τελευταίας στροφής. Γιατί πιστεύετε ότι ο ποιητής επαναλαμβάνει το επίθετο «μακρύς» και το αποτυπώνει σαν κλίμακα, σα σκάλα;
- Ποια είναι η πρόθεση του πατέρα της μικρής Έρης; Τι θέλει να προσφέρει στο παιδί του; Γιατί χρησιμοποιεί υποκοριστικά; Πώς συσχετίζονται τα υποκοριστικά με τον υπότιτλο της συλλογής;
- Τι τόνος κυριαρχεί στο ποίημα; Αισιόδοξος; Απαισιόδοξος; Πώς παρουσιάζεται έμμεσα η ζωή που ανοίγεται μπροστά στη μικρή Έρη;

- ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ: Δημιουργήστε ένα κείμενο ποιητικό και χρησιμοποιήστε εικόνες περίεργες, πρωτότυπες συνταιριάζοντας λέξεις φαινομενικά αταίριαστες αλλά βαθιά ταιριαστές, κατά τον τρόπο του Ρίτσου.
- ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ: Δημιουργήστε ένα κείμενο αξιοποιώντας το μοτίβο της επανάληψης για να δώσετε έμφαση σε κάποιο νόημα. Αν θέλετε, μορφοποιήστε/ σχηματοποιήστε την επαναλαμβανόμενη λέξη, κατά τον τρόπο του Γ. Ρίτσου.

Φάση της αξιολόγησης

Οι μαθητές αξιολογήθηκαν σε αδίδακτα ποιήματα (συναφούς δυσκολίας και προσανατολισμού) του Γιάννη Ρίτσου, για να διαπιστωθεί αν όντως αφομοιώθηκαν οι μηχανισμοί της ιδιαίτερης ποιητικής του Γ. Ρίτσου που διερευνήθηκαν στην τάξη. Παρά το γεγονός ότι σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (2003) η προσέγγιση παράλληλου κειμένου στη Λογοτεχνία προορίζεται για τη Γ' Γυμνασίου, κρίνεται σκόπιμο οι μαθητές ήδη από την Α' Γυμνασίου να εξοικειωθούν με την πρακτική της κριτικής ανάγνωσης και της δημιουργικής ερμηνείας, που διαφοροποιείται από την αυθαίρετη και ανυπόστατη. Προϋπόθεση όμως για τέτοια αξιολογική δραστηριότητα αποτελεί η εξοικείωση του μαθητή με την κριτική ανάγνωση και η ανάπτυξη στοιχειωδών αναγνωστικών δεξιοτήτων. Στους μαθητές δόθηκε αδίδακτο απόσπασμα από το «Πρωινό Άστρο» και από τη συλλογή «Όνειρο Καλοκαιρινού Μεσημεριού». Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε δύο ερωτήσεις, μία σχετικά απλή που αφορούσε στον θεματικό πυρήνα των αποσπασμάτων, και μία πιο απαιτητική, που αφορούσε στην ποιητική τεχνική του Γ. Ρίτσου. Η αξιολόγηση δόθηκε στους μαθητές αποδεσμευμένη από τον βαθμό, για λόγους ψυχολογικούς (για να «απελευθερωθεί» η ανταπόκρισή των μαθητών) αλλά και για τυπικούς λόγους (δεν προβλέπεται αξιολόγηση των μαθητών της Α' Γυμνασίου σε αδίδακτο κείμενο). Η διάρκεια της αξιολόγησης ήταν 1 διδακτική ώρα (45') (βλ. Παράρτημα).

Για να ελεγχθεί, να μετρηθεί η αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης με οδηγό τη δημιουργική ανάγνωση και γραφή, ορίστηκε ως «ομάδα ελέγχου» τμήμα της Α' Γυμνασίου, στο οποίο τα ανθολογημένα ποιήματα του Γ. Ρίτσου στο σχολικό εγχειρίδιο «Τζιτζίκια στήσαν τον χορό» και «Πρωινό Άστρο» διδάχτηκαν με τον «παραδοσιακό» τρόπο (με μετωπική διδασκαλία, καθηγητικό μονόλογο, κλειστές ερωτήσεις κ.λπ.). Οι μαθητές που προσέγγισαν την ποίηση του Ρίτσου εναλλακτικά, μέσω της δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής, ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά στην αξιολόγηση, σε αντίθεση με τους μαθητές της «Ομάδας ελέγχου», που αν και απάντησαν ικανοποιητικά στην πρώτη ερώτηση της αξιολόγησης (ερώτηση περιεχομένου), δεν μπόρεσαν να απαντήσουν τη δεύτερη ερώτηση (ερώτηση που αφορά στην ποιητική τεχνοτροπία του Ρίτσου και προϋποθέτει δεξιότητες λογοτεχνικού γραμματισμού).

Συμπεράσματα

Με την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης στο μάθημα της Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου, στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές προσέγγισαν ποιήματα του Γ. Ρίτσου μέσω της δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής, διαπιστώνουμε ότι:

- οι μαθητές αλληλεπίδρασαν με το λογοτεχνικό κείμενο και χρησιμοποίησαν τη φαντασία, την επινοητική και «ενσυναισθητική» τους ικανότητα, προκειμένου να παραγάγουν δημιουργικά ένα δικό τους.
- ανέπτυξαν δεξιότητες κριτικού λογοτεχνικού γραμματισμού (δημιουργική, βιωματική, κριτική αναγνωστική πρόσληψη λογοτεχνικών έργων).
- γνώρισαν τη λογοτεχνική ανάγνωση ως διαδικασία ελκυστική, ανακαλυπτική και δυνητικά ενδιαφέρουσα.
- κατέκτησαν στοιχεία της ποιητικής του Ρίτσου, όπως προκύπτει από την αξιολόγηση που έγινε.
- επαναπροσδιορίστηκε ή εγκαινιάστηκε η επικοινωνία τους με το ποιητικό σύμπαν του Γ. Ρίτσου: εξέφρασαν την επιθυμία τους για ανάγνωση κι άλλων

αποσπασμάτων από τις τρεις ποιητικές συλλογές με τις οποίες ήρθαν σε επαφή («Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού», «Πρωινό Άστρο», «Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού») και, όπως προκύπτει από παρατήρηση (κρατήθηκε ημερολόγιο παρατηρήσεων) και συζητήσεις με τους μαθητές, τους άρεσε η ποίηση του Ρίτσου (αυτό το μικρό της δείγμα) και στο μεγαλύτερο μέρος τους αναθεώρησαν την αρχικά αρνητική και απορριπτική στάση τους απέναντί της.

Ελπίζουμε πως τέτοιες εναλλακτικές προσεγγίσεις της λογοτεχνίας, όπως η συγκεκριμένη, θα συμβάλουν στην παύση της διαιώνισης από το σχολείο της διχοτομικής διάκρισης ανάμεσα στην ανάγνωση-μάθημα (ανούσια και καταναγκαστική) και την ανάγνωση-απόλαυση (εθελούσια και φυσική, γι' αυτό ακριβώς αναγκαία και αναπότρεπτη) (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2007). Άλλωστε, η αναγνωστική απόλαυση είναι η πυξίδα για να ξεπεράσει η διδασκαλία τη σοβαροφάνεια και την αδιαφορία (Σουλιώτης, 1995). *Το καλό μάθημα ποίησης*, σύμφωνα με τον Μίμη Σουλιώτη, *πρέπει να μοιάζει με μικρογραφία της Οδύσσειας· όσοι σώζονται ξαναγυρίζουν στην αφετηρία μετά από περιπέτειες. Τι είδος περιπέτειες; Εκείνες που θα κάνουν τους μαθητές να βγαίνουν διάλειμμα αλλιώτικοι απ' ό,τι είχαν μπει* (Σουλιώτης, 1995).

Αναφορές

[Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου] (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης. Λογοτεχνία*. Λευκωσία: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

[Παιδαγωγικό Ινστιτούτο] (2003). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

[Παιδαγωγικό Ινστιτούτο] (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 2 Ιουνίου 2015, από http://ebooks.edu.gr/courses/DSGYM-A107/document/4bdaedb5lgm9/4bdaedd44dt6/4bdaedd4utvb.pdf .

[Παιδαγωγικό Ινστιτούτο] (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

[Παιδαγωγικό Ινστιτούτο] (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 2 Ιουνίου 2015, από http://www.schools.ac.cy/eyliko/mesi/Themata/logotechnia/index.html και http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/logotechnia/index.html .

Αθανασοπούλου, Α. (2010). Διαπιστώσεις και προτάσεις για την εφαρμοσμένη Διδακτική της Λογοτεχνίας στην καθ' ημάς εκπαίδευση, στον ορίζοντα μιας (ακόμη) Μεταρρύθμισης: από την ελλαδική στην κυπριακή πραγματικότητα και πάλι πίσω. *Η θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (συλλογικό έργο), επιμ. Χριστίνα Αργυροπούλου – Παναγιώτης Σκορδάς, Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Αθανασοπούλου, Α. (2005). Σχεδίασμα για μια Γραμματική της ποιητικής γλώσσας. (Σκέψεις και προτάσεις για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας). *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (συλλογικό έργο), επιστημ. επιμ. Κώστας Μπαλάσκας – Κώστας Αγγελάκος, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βογιατζής, Γ. (2001). *Το παιδικό βίωμα του Γιάννη Ρίτσου στο έργο του.* Διδακτορική διατριβή. Ρέθυμνο.

Καλογήρου, Τζ. (2009). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης*. Α' Τόμος. Αθήνα: Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος.
Καλογήρου, Τζ. & Βησσαράκη, Ε.(2007). Η συμβολή της θεωρίας της L.M.Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας. *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Τζίνα Καλογήρου, Κική Λαλαγιάννη (επιμ.)- Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου (εισαγ.). Αθήνα: Τυποθήτω- Γ. Δαρδανός.
Καλογήρου, Τζ. & Λαλαγιάννη, Κ. (2007). Προλεγόμενα. *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Τζίνα Καλογήρου, Κική Λαλαγιάννη (επιμ.)- Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου (εισαγ.). Αθήνα: Τυποθήτω- Γ. Δαρδανός.
Καπλάνη, Β. (2004α). Η ποίηση στο Γυμνάσιο: από την ακρόαση στην ανάγνωση. *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο… Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Ομάδα έρευνας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. (επιμ. Αποστολίδου Β., Καπλάνη Β., Χοντολίδου Ε.). Αθήνα: εκδ. Τυποθήτω- Γ. Δαρδανός.
Καπλάνη, Β. (2004β). Η ποίηση στο λύκειο: η περιπέτεια της ανάγνωση. *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο… Μια νέα πρόταση διδασκαλίας.* Ομάδα έρευνας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Αποστολίδου
Καπλάνη, Β. & Κουντουρά, Λ. (2004). Η λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: από το μαθητή στον αναγνώστη. *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο. Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Ομάδα έρευνας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας (επιμ Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., Χοντολίδου, Ε..). Αθήνα: Τυποθήτω-Γ. Δαρδανός.
Καπλάνη, Β. (2006). Η θέση της ποίησης σε ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας της λογοτεχνίας: προβλήματα και προοπτικές. *Λογοτεχνία και εκπαίδευση* (επιμ. Β. Αποστολίδου, Ε. Χοντολίδου) Αθήνα: Τυποθήτω Γ. Δαρδανός.
Πασχαλίδης, Γρ. (2006). Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. *Λογοτεχνία και εκπαίδευση* (επιμ. Β. Αποστολίδου, Ε. Χοντολίδου) Αθήνα: Τυποθήτω Γ. Δαρδανός.
Χοντολίδου, Ε. (2006). Η αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας. *Λογοτεχνία και εκπαίδευση* (επιμ. Β. Αποστολίδου, Ε. Χοντολίδου) Αθήνα: Τυποθήτω Γ. Δαρδανός.
Νικολαΐδου, Σ. (2013). *Πώς έρχονται οι λέξεις. Τέχνη και τεχνική της δημιουργικής γραφής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
Οικονομίδου, Σ. (2000). *Χίλιες και μια ανατροπές. Η νεοτερικότητα στη λογοτεχνία για μικρές ηλικίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Ρίτσος, Γ. (1955). *Πρωινό Άστρο*. Αθήνα: Κέδρος.
Ρίτσος, Γ. (1980). *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*. Αθήνα: Κέδρος
Ρίτσος, Γ. (1985). *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*. Αθήνα: Κέδρος.
Σουλιώτης, Μ. (1995). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Γ. Δεδούση.
Σουλιώτης, Μ. (2012). Βιβλίο του Εκπαιδευτικού, Σουλιώτης Μίμης και ομάδα εργασίας. *Δημιουργική Γραφή, Οδηγίες πλεύσεως*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, Κύπρος. Ανακτήθηκε στις 2 Ιουνίου 2015, από http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS_LOGOTEXNIA/DimiourgikiGrafi-OdigiesPlefseos.pdf .
Σπανός, Γ. (2010α). *Διδακτική Μεθοδολογία. Η διδασκαλία του πεζού λογοτεχνήματος*. Αθήνα (αυτοέκδοση).

Σπανός, Γ. (2010β). *Διδακτική Μεθοδολογία. Η διδασκαλία του ποιήματος*. Αθήνα (αυτοέκδοση).

Φρυδάκη, Ευ. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Φρυδάκη, Ευ. (2009). *Η Διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Χοντολίδου, Ε. (2006). Η αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας. *Λογοτεχνία και εκπαίδευση* (Επιμ. Β. Αποστολίδου, Ε. Χοντολίδου). Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός.

Παραρτήματα

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ 1
Ξύπνησες, κοριτσάκι;
Ξύπνησε ο ήλιος.
Μπήκαν μπροστά τα μοτεράκια
των χρυσών σπόρων.
Ακούς;
Τέσσερις μαργαρίτες
τροχοί σ' ένα αμαξάκι —
σου κουβαλάν πολλά
καλούδια και καλά.
Τέσσερα χελιδόνια-τσαγκαρόπουλα
πάνω-κάτω, πάνω-κάτω
πηγαινέλα
τραβάνε τις μακριές κλωστές
τις αργυρές
μιας καλοκαιριάτικης βροχούλας
και σου ράβουν — γεια-χαρά σου —
τα γαλάζια πέδιλά σου

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ 2
Μικρά κορίτσια σαπουνίζουν το κεφάλι του ήλιου, κι ο ήλιος
βλαστημάει σαν κακομαθημένο αγόρι που του χώνουν το
κεφάλι μες στη γούρνα για να το λούσουν.
Χιλιάδες σαπουνόφουσκες ανηφορίζουν στον αέρα, σάμπως μι-
κρά ουράνια τόξα πάνου από τον ορίζοντας μιας μαγεμένης
πεταλούδας.
Τα περιστέρια κυνηγούν τις σαπουνόφουσκες.
Το φως χειρονομεί μαλώνοντας τ' αγουροξυπνημένα χελιδόνια.
Κι όμως με τόσο θόρυβο, κοιμούνται ακόμα οι μεγάλοι.
Θα χώσουμε λοιπόν κ' εμείς από ΄να τζιτζίκι στα ρουθούνια του
παππού για να μυρίσει τη δική μας άνοιξη και ν' ανθήσει το
ραβδί του σα μια μικρούλα κερασιά πάνου απ' τη στέρνα.

1. Και τα δύο κείμενα είναι αποσπάσματα από ποιήματα του Γιάννη Ρίτσου. Σε τι αναφέρεται το πρώτο απόσπασμα, σε τι το δεύτερο; Ποιο σχετίζεται θεματικά με το απόσπασμα που αναλύθηκε από το Πρωινό Άστρο;
2. Ποια στοιχεία της ποιητικής του Ρίτσου εντοπίζετε στα αποσπάσματα;

Η διδασκαλία της μοντέρνας ποίησης με την αξιοποίηση των τεχνών: Διδακτική πρόταση με τη συμβολή των Νέων Τεχνολογιών

Καραμανέ Ευφημία
Φιλόλογος, Δ/νση Β/θμιας Εκπ/σης Αν. Θεσ/νίκης
efikara09@hotmail.com

Ανδρεαδέλλη Ελένη
Εκπαιδευτικός μουσικής, Δ/νση Β/θμιας Εκπ/σης Δυτ. Θεσ/νίκης
andreadellieleni@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία καταδεικνύει ότι η διδασκαλία του μοντερνισμού στη νεοελληνική ποίηση μπορεί να αναδειχθεί σε εποικοδομητική και αισθητική μαθησιακή διαδικασία και να άρει τις δυσκολίες πρόσληψής της από τους μαθητές, αξιοποιώντας τη βιωματική και επικοινωνιακή προσέγγιση, τη διασύνδεση με τη μουσική και τη ζωγραφική, καθώς και τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών (ΤΠΕ). Περιγράφεται η διδακτική πρόταση που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σε ένα τμήμα Α΄ Λυκείου, με σκοπό οι μαθητές να κατανοήσουν το λογοτεχνικό ρεύμα του μοντερνισμού, αναλαμβάνοντας δημιουργικές και διερευνητικές δραστηριότητες. Οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες και ανέπτυξαν δεξιότητες τεχνολογικού και κριτικού γραμματισμού. Η αξιολόγηση της διδασκαλίας έδειξε ότι η επικοινωνία των τεχνών και η εισαγωγή των ΤΠΕ μπορεί να οδηγήσει στην ανανέωση της προσέγγισης του μαθήματος της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: λογοτεχνία, δημιουργική γραφή, πρόσληψη, υπερρεαλισμός

Εισαγωγή

Αφορμή της παρούσας εργασίας αποτέλεσε ο διαχρονικός και πάντα επίκαιρος προβληματισμός φιλολόγων και ερευνητών σχετικά με τις δυσχέρειες που παρουσιάζει η διδασκαλία της ποίησης και η περιορισμένη, σχεδόν ανύπαρκτη, πρόσληψή της από τους μαθητές. Η διδασκαλία της ποίησης είναι, κατά γενική ομολογία, ένας από τους πιο προβληματικούς τομείς στον χώρο της διδακτικής της λογοτεχνίας (Thompson, 1996). Οι αυξημένες δυσκολίες που παρουσιάζει η ποίηση ως αντικείμενο διδασκαλίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση πηγάζουν από την ίδια τη φύση και τις ιδιαιτερότητες του ποιητικού λόγου, αλλά και από την αδυναμία μας να ορίσουμε τι είναι ποίηση στις μέρες μας και να συμφωνήσουμε σε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό (Καπλάνη, 2006). Ειδικά η μοντέρνα και υπερρεαλιστική ποίηση, η οποία προσλαμβάνεται ως σκοτεινή και παράδοξη, δημιουργεί αμηχανία και τελικά απώθηση. Παράλληλα, όμως, τα Προγράμματα Σπουδών και τα σχολικά ανθολόγια επιτείνουν τις υπάρχουσες δυσκολίες και προκαλούν το συχνά ρητορικό ερώτημα των μαθητών «σε τι μας χρησιμεύει η διδασκαλία ποιημάτων;»

Στην κατεύθυνση αυτή η διδακτική μας πρόταση στοχεύει στη βιωματική και επικοινωνιακή προσέγγιση των μοντερνιστικών ποιημάτων μέσα από τη σύνδεσή τους με τη μουσική και τη ζωγραφική, αξιοποιώντας τις δυνατότητες των Νέων Τεχνολογιών. Πρωταρχικός στόχος είναι η αισθητική απόλαυση και ο απεγκλωβισμός της ποίησης από προκατασκευασμένα ερμηνευτικά σχήματα. Στην κατεύθυνση αυτή αξιοποιούνται οι

σύγχρονες λογοτεχνικές θεωρίες της πρόσληψης και της αισθητικής ανταπόκρισης, οι οποίες εστιάζουν στην προσέγγιση και ερμηνεία του κειμένου με επικοινωνιακούς όρους. Έτσι, κατά την προσέγγιση της ποίησης το κέντρο βάρους μετατοπίζεται από το κείμενο, με τα συμφραζόμενα και την κυρίαρχη ερμηνεία του, στις πολλαπλές αναγνωστικές εκδοχές που απορρέουν από τον ορίζοντα πρόσληψης των μαθητών-αναγνωστών. Στην περίπτωση αυτή μετατοπίζεται η έμφαση από τον συγγραφέα και το κείμενο στον μαθητή ως αναγνώστη και στην ανάγνωση ως δυναμική διαδικασία αλλά και στον μαθητή ως συγγραφέα-ποιητή. Με τον τρόπο αυτό η λογοτεχνία προσλαμβάνεται και παράγεται περισσότερο ως βιωμένη εμπειρία και λιγότερο ως μυθοπλασία και κατασκευή (Νικολαΐδου, 2009).

Η διδασκαλία της μοντέρνας ποίησης αποτελεί για τον εκπαιδευτικό εκ προοιμίου εγχείρημα δύσκολο, αν μάλιστα λάβουμε υπόψη μας ότι έχει να αναμετρηθεί με τη δεδομένη πλήξη που προκαλεί στους μαθητές το μάθημα της λογοτεχνίας. Παρόλα αυτά, το κίνημα του μοντερνισμού μπορεί να αναδειχθεί σε ελκυστικό αντικείμενο διδασκαλίας, αφενός γιατί η γένεση και εξάπλωσή του συνδέονται όχι μόνο με τη λογοτεχνία αλλά με όλες τις μορφές τέχνης, αφετέρου γιατί τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ευνοούν τη λογοτεχνική θεωρία της πρόσληψης και γενικότερα καινοτόμες μορφές διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, το κίνημα του μοντερνισμού εμφανίζεται στις αρχές του 20ου αι., όπου το γενικό χαρακτηριστικό της πολιτιστικής δημιουργίας είναι η σύνδεση και η αλληλεπίδραση των τεχνών ως απόρροια των αλλαγών που σχετίζονται με τα επιτεύγματα της επιστήμης και της τεχνολογίας. Ως εκφραστές της πολιτισμικής αυτής έξαρσης, η μουσική, η εικαστική και η λογοτεχνική δημιουργία αλληλεπιδρούν για να εκφράσουν τη γενικότερη τάση για αμφισβήτηση, αναθεώρηση ή και απόρριψη των παλαιότερων αισθητικών γλωσσών, αναδιατυπώνοντας την απάντηση στο ερώτημα «τι πρέπει να περιμένει κανείς από τη λογοτεχνία, τη ζωγραφική ή τη μουσική;» (Γρηγορίου, 1992). Ο σουρρεαλισμός, όπως τον όρισε ο Breton, προοριζόταν να αναθεωρήσει τον ορισμό της πραγματικότητας. «Τα μέσα που χρησιμοποίησε, αυτοματική γραφή, καταγραφή ονείρων, αφηγήσεις σε κατάσταση ύπνωσης, ποιήματα και πίνακες δημιουργημένα από τυχαίες επιρροές, τέχνη που απεικόνιζε σκηνές παράδοξες και ονειρικές, όλα είχαν επινοηθεί για την εξυπηρέτηση του ίδιου θεμελιώδους σκοπού, δηλαδή της αλλαγής της αντίληψής μας για τον κόσμο και κατά συνέπεια της αλλαγής του ίδιου του κόσμου» (Bigsby, 1989). Στη μουσική η εγκατάλειψη των κανόνων της τονικής αρμονίας είναι ανάλογη με την απόρριψη των αρχών της ρεαλιστικής απεικόνισης στη ζωγραφική, δημιουργώντας στους ακροατές ή θεατές την ψυχολογική αβεβαιότητα για το τι θέλει να πει ο καλλιτέχνης, με αποτέλεσμα να ανακύπτει η ανάγκη της υποκειμενικής ερμηνείας (Michels, 1995). Ο αναγνώστης του μοντέρνου ποιήματος παρουσιάζεται ενεργητικός, αναλαμβάνει τη νοηματοδότηση και η συνεργασία του γίνεται σύμπραξη και η συμμετοχή του συνενοχή (Μουλλάς, 1992).

Η εικαστική σύνδεση του σουρρεαλισμού με την υπερρεαλιστική ποίηση διέπεται από μία διαλεκτική κίνηση ανάμεσα στις δύο εκφραστικές γλώσσες, την ποίηση και τη ζωγραφική. Η αποσπασματικότητα της σύνθεσης και η παρουσία ετερόκλητων αντικειμένων μέσα σε ένα θέμα, αλλά και οι ίδιοι οι τίτλοι των πινάκων αποτέλεσαν για τους υπερρεαλιστές μία αξιοσημείωτη αισθητική πραγματοποίηση. Η αναζήτηση ποιητικού αναλόγου της ζωγραφικής εικόνας και ο έντονος εικονισμός της ποιητικής γλώσσας χαρακτηρίζουν τους υπερρεαλιστές, ενώ το φαινόμενο του ποιητή-ζωγράφου και του ζωγράφου-ποιητή καθιερώνεται στο πλαίσιο της υπερρεαλιστικής πρωτοπορίας. Η ποίηση και η ζωγραφική στη διάρκεια του γαλλικού σουρρεαλισμού είχαν μία συμπληρωματικότητα και μία πολυσημία, γεγονός που απελευθέρωσε τις εκφραστικές δυνατότητες της μιας υπέρ της άλλης (Σιαφλέκης, 1991).

Κατά συνέπεια, η μοντέρνα ποίηση επικοινωνεί και συνεργάζεται με τις άλλες τέχνες, παρεμβαίνει στον χώρο τους, ενώ εκείνες τη χρησιμοποιούν για δικούς τους σκοπούς. Η ποίηση δεν διαβάζεται μόνο με τα μάτια, οι λέξεις έχουν ήχο και ο ήχος αποτελεί απαραίτητο συστατικό στοιχείο του ποιητικού λόγου. Ο ήχος συμβάλλει στην απόλαυση, βοηθά στην

πρόκληση συνειρμών, στη δημιουργία εικόνων, τονίζει τη μουσικότητα του λόγου και μας υπενθυμίζει τη στενή σχέση ποίησης και μουσικής (Έλλιοτ, 1982). Η επιλογή, λοιπόν, της αξιοποίησης των τεχνών στη διδακτική μας πρόταση στηρίζεται καταρχήν στη στενή και αποδεδειγμένα θετική σχέση των μαθητών τουλάχιστον με ένα είδος τραγουδιού ή και περισσότερα. Το τραγούδι είναι το πρώτο χρονικά αλλά και το πιο δημοφιλές πολιτισμικό προϊόν με το οποίο έρχεται σε επαφή ένα παιδί, ώστε η επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα να είναι αναμφισβήτητη (Καπλάνη, 2006). Η ανάδειξη συγκεκριμένων στοιχείων της μοντέρνας ποίησης μέσω της μουσικής μπορεί να επιτευχθεί είτε μέσω της μουσικής δημιουργίας, η οποία αξιοποιεί παραδοσιακά μουσικά χαρακτηριστικά, είτε μέσω της νεότερης μουσικής παραγωγής, η οποία εμπνέεται από το περιεχόμενο της ποίησης και δημιουργεί σύγχρονα έργα με στοιχεία νεωτερισμού, όπως συνθέσεις που αναδεικνύουν το νόημα, την ατμόσφαιρα και τα συναισθήματα του ποιήματος και ενισχύουν την υποκειμενική ερμηνεία του.

Σημαντικό ρόλο στην παρούσα διδακτική πρόταση διαδραματίζει η αξιοποίηση της τεχνολογίας της πληροφορίας και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) ως μέσου διδασκαλίας. Η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία επιφέρει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, σε σύγκριση με τα παραδοσιακά μέσα, όσον αφορά την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης των μαθητών και τη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στη μάθηση (Ράπτης & Ράπτη, 2006). Η συνομιλία των τεχνών μπορεί να αποτελέσει το ουσιαστικό συμπλήρωμα της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία της ποίησης. Με τον τρόπο αυτό η εμπεριστατωμένη έρευνα των ιστορικοφιλολογικών πηγών, την οποία οργανώνει και υποβοηθά η τεχνολογία με κύριο εργαλείο το διαδίκτυο και η καλλιτεχνική προσέγγιση της λογοτεχνίας, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της συνομιλίας διαφορετικών τεχνών, μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά και εξισορροπιστικά κατά τη διδασκαλία του αντικειμένου (Νικολαΐδου, 2009).

Στοχοθεσία της διδακτικής πρότασης

Η διδακτική πρόταση αποτελεί ένα σενάριο διδασκαλίας που αναφέρεται στη διδακτική ενότητα «Παράδοση και Μοντερνισμός στη Νεοελληνική ποίηση» του γνωστικού αντικειμένου της Λογοτεχνίας Α΄ Λυκείου, που συνδέεται με το «Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τη Λογοτεχνία», σύμφωνα με το οποίο βασικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος είναι η ανάδειξη της Λογοτεχνίας ως ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο που μας δίνει εργαλεία να κατανοήσουμε τον κόσμο και να συγκροτήσουμε την υποκειμενικότητά μας, υιοθετώντας κριτική στάση απέναντι στις πολιτισμικές παραδόσεις, τις αξίες και τα μηνύματα των κειμένων και των συγγραφέων.

Βασικός σκοπός της παρούσας παρέμβασης είναι να φέρει σε επαφή τους μαθητές με το λογοτεχνικό ρεύμα του μοντερνισμού, έναν σταθμό στην ιστορία της λογοτεχνίας και της τέχνης, τη μετάβαση από την παραδοσιακή στη μοντέρνα ποίηση, να τους βοηθήσει να γνωρίσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της και να κατανοήσουν ότι οι αλλαγές που σημειώνονται στη λογοτεχνία δεν είναι τυχαίες, αλλά εντάσσονται στο πλαίσιο γενικότερων κοινωνικοπολιτικών και πολιτισμικών αλλαγών. Ειδικότερα, οι στόχοι είναι οι εξής:

Γνωστικοί στόχοι:

- να κατανοήσουν οι μαθητές την έννοια του λογοτεχνικού κινήματος-ρεύματος και τη σχέση με την εποχή του,
- να διακρίνουν τα βασικά χαρακτηριστικά της μοντέρνας ποίησης και του υπερρεαλισμού και να τα εντοπίζουν στα ποιήματα,
- να αντιληφθούν την ποίηση ως υποκειμενική σύλληψη της πραγματικότητας,
- να εξοικειωθούν με το άλογο στοιχείο της μοντέρνας ποίησης και να είναι ανοιχτοί στην πολυσημία του ποιητικού λόγου,
- να γνωρίσουν τις δυνατότητες της γλώσσας και τους συνειρμούς της,
- να συνειδητοποιήσουν την αλληλεπίδραση της λογοτεχνίας με τη ζωγραφική και τη μουσική.

Παιδαγωγικοί στόχοι:
- να ανακαλύψουν τη γνώση μέσω της ενεργητικής συμμετοχής τους και της αυτενέργειας στη μαθησιακή διαδικασία,
- να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργατικής μάθησης και να συνειδητοποιήσουν τις αξίες της συνεργασίας και της ομαδικότητας για την επίλυση των προβλημάτων,
- να ασκηθούν στον καταμερισμό εργασίας και ρόλων,
- να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη σεβασμού και εκτίμησης των μελών της ομάδας,
- να εξοικειωθούν με τη συν-ανάγνωση στην ολομέλεια της τάξης και να βιώσουν την ανάγνωση ως πηγή απόλαυσης και κριτικής σκέψης.

Στόχοι σχετικοί με τις ΤΠΕ
- να εξοικειωθούν με την πλοήγηση στο διαδίκτυο και την αναζήτηση πληροφοριών,
- να γνωρίσουν τις δυνατότητες που τους προσφέρουν ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης, όπως οι «Ψηφίδες για την Ελληνική Γλώσσα» της «Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα», το «Σπουδαστήριο του Νέου Ελληνισμού» και ο «Πολιτιστικός Θησαυρός Ελληνικής Γλώσσας»,
- να ασκηθούν στη χρήση λογισμικών, όπως ο επεξεργαστής κειμένου και το λογισμικό παρουσίασης, στη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων με συνδυασμένη χρήση λόγου, εικόνας και μουσικής,
- να ασκηθούν στην επιλογή, συγκέντρωση και οργάνωση του ψηφιακού υλικού.

Μεθοδολογία

Στο προτεινόμενο σενάριο διδασκαλίας οι μαθητές επιχειρούν να προσεγγίσουν βιωματικά και αισθητικά τα μοντερνιστικά ποιήματα μέσα από μία διερευνητική μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές, χωρισμένοι σε τέσσερις ομάδες των έξι ατόμων, καλούνται να ανακαλύψουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μοντερνισμού μέσα από την ανάγνωση αντιπροσωπευτικών ποιημάτων, να αναζητήσουν εξωκειμενικές και περικειμενικές πληροφορίες σε ηλεκτρονικές πηγές, να διερευνήσουν την αλληλεπίδραση της μοντέρνας ποίησης με τη μουσική και τη ζωγραφική και να δημιουργήσουν πολυτροπικές παρουσιάσεις ποιημάτων. Σύμφωνα με τη λογοτεχνική θεωρία της πρόσληψης και αναγνωστικής ανταπόκρισης, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα, ασκούμενοι στη δημιουργική γραφή, να πειραματιστούν, να απελευθερώσουν καλλιτεχνικές δεξιότητες και να καλλιεργήσουν τον κριτικό γραμματισμό, επιχειρώντας να δημιουργήσουν υπερρεαλιστικά ποιήματα με μουσική και εικαστική επένδυση. Η αναγνωστική και διδακτική αυτή πρακτική δεν έχει στόχο την κατασκευή υψηλής λογοτεχνίας ή τη μετατροπή των μαθητών σε ποιητές. Ασφαλώς οι μαθητικές δημιουργίες θα υπολείπονται σε σύγκριση με το λογοτεχνικό κείμενο που αποτελεί την ποιητική αφορμή. Όμως, η δημιουργική γραφή που αξιοποιεί τον επεξεργαστή κειμένου και η ρευστή μορφή που χαρίζει στο λογοτεχνικό κείμενο προσφέρονται για την ανάδειξη του παιγνιώδους χαρακτήρα της λογοτεχνίας. Αντικαταστάσεις λέξεων στον συνταγματικό ή τον παραδειγματικό άξονα, χρωματισμός λέξεων ή επανασυναρμολόγηση της δομής του κειμένου αποτελούν δραστηριότητες, με τις οποίες οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις τεχνικές κατασκευής του λογοτεχνικού νοήματος και τη δραστικότητα της λογοτεχνικής γλώσσας (Νικολαΐδου, 2009). Η διδακτική αυτή πρόταση εστιάζεται στο μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας. Οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργητικό ρόλο κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αποκτούν δυνατότητες αυτενέργειας αλλά και καλλιέργειας της κριτικής σκέψης, ενώ οι νέες γνώσεις οικοδομούνται πάνω στις παλιότερες σύμφωνα με τη γνωστική θεωρία μάθησης του εποικοδομισμού (Ράπτης & Ράπτη, 2006). Ειδικότερα, η διδακτική μέθοδος που ακολουθείται είναι η επαγωγική, καθώς οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τα χαρακτηριστικά του λογοτεχνικού ρεύματος του μοντερνισμού μέσα από το παραδειγματικό υλικό που θα εντοπίσουν οι ίδιοι. Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε στο εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου και η χρονική της διάρκεια ήταν οκτώ διδακτικές ώρες, από τις οποίες οι πέντε ώρες αφιερώθηκαν στη συλλογή του υλικού και στη σύνθεσή

του, ενώ η παρουσίαση των εργασιών διήρκησε ένα δίωρο και η αξιολόγηση μία διδακτική ώρα.

Σχεδιασμός και περιγραφή της διδακτικής πορείας

Η διδασκαλία αναπτύχθηκε γύρω από τον κεντρικό θεματικό άξονα του υπερρεαλισμού με σκοπό την κατανόηση και την πολλαπλή ερμηνεία του ποιητικού λόγου της μοντέρνας ποίησης με την αξιοποίηση της μουσικής και της ζωγραφικής. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού σχεδιάστηκε μία διδακτική πρόταση με διαθεματικές κατευθύνσεις, η οποία πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο του 2014 σε ένα τμήμα μαθητών της Α΄ τάξης Λυκείου της Θεσσαλονίκης. Υλοποιήθηκε εντός του Ωρολογίου Προγράμματος και στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας διαμορφώθηκε με βάση τη διδακτική ενότητα «Παράδοση και Μοντερνισμός στη Νεοελληνική Ποίηση», όπως ορίζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Πρόγραμμα Σπουδών Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, 2011).

Στη παρούσα διδακτική πρόταση λαμβάνονται υπόψη ορισμένες προϋποθέσεις για την υλοποίησή της. Οι μαθητές θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με την ομαδική μορφή διδασκαλίας και με τις συνεργατικές δραστηριότητες. Επίσης, θεωρείται απαραίτητο να διαθέτουν εξοικείωση με την πλοήγηση στο διαδίκτυο για αναζήτηση εικόνων και πληροφοριών, να χειρίζονται ικανοποιητικά τα λογισμικά επεξεργασίας κειμένου και παρουσιάσεων και να γνωρίζουν τη χρήση των web.2.0 εργαλείων. Όμως, το εύρος του ψηφιακού υλικού και η ελεύθερη πρόσβαση σε έναν τεράστιο όγκο πληροφοριών με πολυμεσικά στοιχεία και υπερμεσική δομή μπορεί να αποπροσανατολίσουν τον μαθητή και να δυσχεράνουν την εύρεση αξιόπιστης, έγκυρης και χρήσιμης πληροφορίας. Γι' αυτό, επιλέχθηκε η τεχνική της ιστοεξερεύνησης (WebQuest), σύμφωνα με την οποία οι πληροφορίες που χρειάζονται οι μαθητές προέρχονται από κατευθυνόμενη αναζήτηση στο διαδίκτυο και σε δικτυακούς τόπους επιλεγμένους από τον εκπαιδευτικό. Η αξιοποίηση των ιστοεξερευνήσεων ακολουθεί την προσέγγιση της οικοδόμησης της γνώσης και εστιάζει στην ομαδική εργασία των μαθητών και στη δυνατότητα επιλογής, κριτικής θεώρησης και σύνθεσης νέας πληροφορίας από συγκεκριμένες ιστοσελίδες, που παρουσιάζουν οι μαθητές με προσωπική έκφραση (Μικρόπουλος, 2010). Τέλος, αναφορικά με το γνωστικό περιεχόμενο της διδασκαλίας, προϋποτίθεται ότι οι μαθητές διαθέτουν γνώση της παραδοσιακής ποίησης, καθώς η διδασκαλία της αποτέλεσε αντικείμενο προηγούμενης διδακτικής ενότητας.

Σχετικά με την κατανομή των μαθητών σε ομάδες, ακολουθήθηκε η διαδικασία της ελεύθερης επιλογής από τους ίδιους τους μαθητές. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται η συνοχή της ομάδας, η οποία θεμελιώνεται σε προγενέστερες σχέσεις των μελών της. Επιπλέον, η βραχεία διάρκεια της διδακτικής πρότασης δεν δίνει το χρονικό περιθώριο για την καλλιέργεια εκ του μηδενός συνεργατικών σχέσεων. Κατά την εφαρμογή της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός ανέλαβε να καθοδηγήσει, να παρατηρήσει, να ενθαρρύνει τις ομάδες και να συντονίσει το έργο τους. Στην περίπτωση που εντοπίστηκε δυσκολία συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας, παρενέβη υποστηρικτικά και συμβουλευτικά, ενώ κατά τη διάρκεια εξεύρεσης του υλικού και εκπόνησης του τελικού προϊόντος επεξηγούσε τις απορίες των μαθητών και παρότρυνε την προσπάθειά τους (Χατζηδήμου & Αναγνωστοπούλου, 2011).

Αρχικά, στην ολομέλεια της τάξης γίνεται με τη μορφή ερωταποκρίσεων μία σύντομη επισκόπηση της παραδοσιακής ποίησης και στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός προβάλλει με τον βιντεοπροβολέα τους στόχους της διδασκαλίας, προκειμένου οι μαθητές να γνωρίζουν πού να εστιάσουν την προσοχή τους κατά τη διάρκεια της εργασίας τους. Με βάση την παιδαγωγική αρχή της αφόρμησης, ο διδάσκων προβάλλει ένα βίντεο που παρουσιάζει τους αντιπροσωπευτικότερους πίνακες του σουρρεαλιστή ζωγράφου Salvator Dali. Οι μαθητές παρακινούνται να εκφράσουν αυθόρμητα τις εντυπώσεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματα,

που τους προκάλεσαν τα έργα ζωγραφικής και, μέσα από την τεχνική της ελεύθερης συζήτησης, οι μαθητές επισημαίνουν τα άλογα και τολμηρά στοιχεία των εικαστικών έργων του Dali. Στη συνέχεια, σε κάθε ομάδα δίνεται σε μορφή ηλεκτρονικού αρχείου κειμένου ένα φύλλο εργασίας και ανατίθεται η μελέτη ενός ποιήματος του μοντερνισμού.

Αναλυτικότερα, οι μαθητές της πρώτης ομάδας καλούνται να επισκεφθούν το περιβάλλον «Πολιτιστικός Θησαυρός Ελληνικής Γλώσσας», όπου μελετούν τα κείμενα «Ανανεωμένη παράδοση και Μεσοπολεμική Λογοτεχνία» και «Διαδοχικές αναγνώσεις Ελλήνων Υπερρεαλιστών», με σκοπό αφενός να εντοπίσουν τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες, που οδήγησαν στην εμφάνιση του λογοτεχνικού ρεύματος του μοντερνισμού, αφετέρου να εξηγήσουν τον χαρακτηρισμό του Ελύτη ως «μοντέρνου ποιητή». Στη συνέχεια, μεταβαίνουν στον ιστότοπο «Σπουδαστήριο του Νέου Ελληνισμού», βρίσκουν το ποίημα του Ελύτη «Μονόγραμμα» και διακρίνουν τα μορφικά χαρακτηριστικά του ποιήματος (στροφή, μέτρο, ομοιοκαταληξία, στίχος και στίξη). Δημιουργούν ένα έγγραφο με το πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου, στο οποίο καταγράφουν και σχολιάζουν την αλληλουχία νοημάτων, τις μεταφορές, τις εικόνες και τις αντιποιητικές λέξεις, χρησιμοποιώντας τέσσερα διαφορετικά χρώματα και την εισαγωγή σχολίων του κειμενογράφου.

Οι μαθητές της δεύτερης ομάδας περιηγούνται στο περιβάλλον «Ψηφίδες για την Ελληνική Γλώσσα» και στο αρχείο «Ανεμόσκαλα», εντοπίζουν στο κείμενο «Γιώργος Σεφέρης: για τη ζωή και το έργο του» τη συμβολή του Σεφέρη στην εμφάνιση του μοντερνισμού στην Ελλάδα. Στο «Σπουδαστήριο του Νέου Ελληνισμού» διαβάζουν το ποίημα «Γυμνοπαιδία Α΄. Σαντορίνη», ξεχωρίζουν τα μορφικά χαρακτηριστικά και εκτελούν αντίστοιχες δραστηριότητες με την πρώτη ομάδα. Παρόμοια οι μαθητές της τρίτης και τέταρτης ομάδας διερευνούν τις συνθήκες γέννησης του υπερρεαλισμού και τη σύνδεσή του με την ψυχανάλυση μέσα από τις προσωπικές συνεντεύξεις των σημαντικότερων Ελλήνων εκπροσώπων, Εμπειρίκου και Εγγονόπουλου αντίστοιχα, τις οποίες βρίσκουν στον «Πολιτιστικό Θησαυρό Ελληνικής Γλώσσας». Η τρίτη ομάδα εκπονεί τις ανάλογες κειμενοκεντρικές δραστηριότητες και δημιουργικής γραφής στο ποίημα του Εγγονόπουλου «Ο μαθητευόμενος της οδύνης» και η τέταρτη ομάδα στο ποίημα του Εμπειρίκου «Τα Βέλη».

Μετά τη μελέτη των ποιημάτων, οι μαθητές κάθε ομάδας παρακολουθούν τη μελοποιημένη εκδοχή του υπό μελέτη ποιήματος, καταγράφουν δίπλα σε κάθε στίχο το νόημα, την ατμόσφαιρα και τα συναισθήματα που προσδίδει η μουσική, καθώς και τα μουσικά μέσα με τα οποία αποδίδονται τα συναισθήματα. Αναζητούν τις διαφορές ανάμεσα στο τραγούδι που άκουσαν και σε ένα σύγχρονο τραγούδι δικής τους επιλογής όσον αφορά την ύπαρξη μελωδίας, τον συνδυασμό λόγου-μουσικής ως προς την κυριαρχία και τον ρυθμικό τονισμό. Μέσα από αυτή τη δράση επιδιώκεται να διερευνηθεί ο ρόλος των μουσικών χαρακτηριστικών στη διαμόρφωση του μουσικού νοήματος και η σύνδεσή του με το νόημα του ποιητικού κειμένου. Οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν βασικά μουσικά χαρακτηριστικά, όπως η μελωδία και ο ρυθμός και να εντοπίσουν τη συμβολή τους στη νοηματοδότηση του ενός ή του άλλου τραγουδιού (Reinach, 1999). Έμφαση δίνεται στην ελεύθερη επιλογή από τους μαθητές ενός αγαπητού σύγχρονου τραγουδιού με επιδιωκόμενη την ποικιλομορφία (π.χ. ως προς την προέλευση, το είδος της μουσικής), η οποία αποτελεί πρόσφορο πεδίο σύγκρισης των νοημάτων και των ερμηνειών διαφορετικών ειδών τραγουδιού. Ανάλογα με την ελεύθερη επιλογή του σύγχρονου τραγουδιού, προκύπτουν ενδιαφέρουσες συγκρίσεις και αναδεικνύονται τα χαρακτηριστικά της μοντέρνας ποίησης, όπως αυτά εκφράζονται στη σύνθετη μορφή συγκερασμού ποιητικής και μουσικής τέχνης που είναι το τραγούδι (Μορτόπουλος, 2001).

Επίσης, ζητείται από τους μαθητές να συνδυάσουν τους στίχους του ποιήματος με πίνακες ζωγραφικής των Dali, Magritte και Miro, ώστε να περιγράψουν τα εικαστικά μέσα (π.χ. χρώματα, φόντο, περιγράμματα, μορφές, θέματα) με τα οποία αποτυπώνονται τα συναισθήματα. Έτσι, επιδιώκεται η αναγνώριση της αλληλεπίδρασης ποίησης και ζωγραφικής μέσα από την εικαστικότητα της ποιητικής γλώσσας, αξιοποιώντας τη φαντασία, την εφευρετικότητα και τη δημιουργικότητα. Στη συνέχεια, προκειμένου οι

μαθητές ως συν-συγγραφείς να διερευνήσουν τις καλλιτεχνικές τους δυνατότητες και να εκφραστούν ελεύθερα και δημιουργικά, σύμφωνα με τη θεωρία της πρόσληψης και την επικοινωνιακή προσέγγιση της λογοτεχνίας, καλούνται να εμπνευστούν από το ποίημα που διάβασαν, τη μελοποίηση που άκουσαν και τους πίνακες ζωγραφικής που παρατήρησαν, με σκοπό να γράψουν ένα υπερρεαλιστικό ποίημα (Φρυδάκη, 2003). Οι ομάδες ολοκληρώνουν την εργασία τους με την παρουσίαση της σύνθεσης των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια της τάξης, δημιουργώντας ένα πολυτροπικό κείμενο, το οποίο αναδεικνύει τις πτυχές της εικονοποιίας, της μουσικότητας και της φωνητικής απόδοσης των μοντερνιστικών ποιημάτων. Το ποίημα που δημιούργησε η κάθε ομάδα παρουσιάζεται με μουσική και εικαστική επένδυση. Ακολουθεί συζήτηση κατά την οποία γίνεται η σύνθεση των αποτελεσμάτων των ομάδων και εξάγονται γενικά συμπεράσματα για τα χαρακτηριστικά του υπερρεαλισμού. Τα μέλη όλων των ομάδων προβληματίζονται, αμφισβητούν, σχολιάζουν και κάνουν διαπιστώσεις. Παράλληλα, ενθαρρύνονται να εκφέρουν την άποψή τους και μαθαίνουν να τεκμηριώνουν τις στάσεις και πεποιθήσεις τους με επιχειρήματα.

Η παιδαγωγική διαδικασία αξιολογήθηκε με τα φύλλα παρατήρησης του εκπαιδευτικού και την προφορική ατομική και ομαδική αξιολόγηση από τους μαθητές κατά τη διάρκεια και στο τέλος της διδασκαλίας. Η αξιολόγηση των μαθητών έγινε συνολικά με κριτήρια: α) τις απαντήσεις στα φύλλα εργασίας, β) τη συνεργασία των μαθητών στο πλαίσιο της ομάδας τους, γ) τις πρωτοβουλίες που ανέπτυξαν ατομικά ή ως μέλη της ομάδας για την επίτευξη των στόχων κατά τη διάρκεια της εκπόνησης των εργασιών και ως προς το τελικό προϊόν. Σημαντικό βοήθημα για τον εκπαιδευτικό αποτέλεσε το φύλλο παρατήρησης που συμπλήρωνε με το πέρας κάθε δραστηριότητας (Χατζηδήμου & Αναγνωστοπούλου, 2011). Κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση που έγινε μετά τον πρώτο κύκλο δραστηριοτήτων, έγινε σύντομη ομαδική συζήτηση κατά την οποία οι μαθητές ανέδειξαν ζητήματα κατανομής εργασιών στην ομάδα και εστίασαν στην ευχαρίστηση από τον νέο τρόπο εργασίας. Βέβαια, κατά την αξιολόγηση μιας διδασκαλίας είναι πολύ δύσκολο να διαχωριστεί η διαδικασία από το περιεχόμενο. Για λόγους που υπαγορεύονται από τη σχολική πραγματικότητα (αναγκαιότητα βαθμολόγησης) και από την επιστημονική έρευνα (εξαγωγή τεκμηριωμένων συμπερασμάτων), γίνεται αυτός ο διαχωρισμός, λαμβάνοντας υπόψη ότι η μαθησιακή διαδικασία πρέπει να ενθαρρύνεται μάλλον παρά να ελέγχεται, για να μπορέσει ο μαθητής να οδηγηθεί σε μια ενεργητική ολιστική διερεύνηση της γνώσης (Χαρίσης, 2004). Στην κατεύθυνση αυτή κινήθηκε η τελική αξιολόγηση, η οποία περιέλαβε σύντομη προφορική αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση από τους μαθητές κατά την οποία αναδείχτηκαν ζητήματα ίσης συμβολής των μελών των ομάδων στην ολοκλήρωση της κάθε δραστηριότητας, δυσκολίας κατανόησης του ποιητικού λόγου και θετικής συμβολής της ομάδας στις δραστηριότητες παραγωγής λόγου και δημιουργικών εργασιών. Επιπλέον, το σύνολο των μαθητών εκτίμησε πως η χρήση των υπολογιστών έκανε πολύ πιο ενδιαφέρον το μάθημα, ενώ πολλοί μαθητές εξέφρασαν έκπληξη για την ολοκλήρωση των ομαδικών εργασιών και την εκπόνηση των τελικών προϊόντων, γεγονός που αρχικά θεωρούσαν ότι ήταν αδύνατο να συμβεί μέσα από την ομαδική εργασία. Επίσης, οι μαθητές ανέφεραν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στην επεξεργασία των φύλλων εργασίας και στη σύνθεση των ευρημάτων της έρευνάς τους.

Συμπεράσματα

Η εφαρμογή της διδακτικής πρότασης κινητοποίησε τους μαθητές, οι οποίοι επέδειξαν προσοχή και ενδιαφέρον, γεγονός που αποτέλεσε ευχάριστη έκπληξη για τον διδάσκοντα. Συμμετείχαν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, ανέδειξαν την ευρηματικότητα και δημιουργικότητά τους τόσο στην αναζήτηση, οργάνωση και παρουσίαση του υλικού όσο και στην καλλιτεχνική τους έκφραση. Ιδιαίτερα τους ενθουσίασε η ευκαιρία που είχαν να μετατραπούν σε «ποιητές», συνειδητοποιώντας ότι η δημιουργία ή η κατασκευή ενός ποιήματος δεν είναι απλή υπόθεση, αλλά και σε «μουσικούς», αξιοποιώντας τα ακούσματα της ηλικίας τους. Σημαντική ήταν και η συνειδητοποίηση από την πλευρά του

εκπαιδευτικού ότι το «πληκτικό» κατά κοινή ομολογία μάθημα της Λογοτεχνίας μπορεί να ανανεωθεί και η απόλαυση του ποιητικού λόγου μπορεί να επιτευχθεί με την ενσωμάτωση των τεχνών και τη χρήση των ΤΠΕ. Η αξιοποίηση αυτών των δυνατοτήτων έδειξε ότι, αν ο εκπαιδευτικός αναλάβει πρωτοβουλίες, μπορεί να περιορίσει τις υπάρχουσες δυσκολίες που ενέχει η διδασκαλία της ποίησης και να διευκολύνει την επαφή των μαθητών με την πολυσημία και πολυφωνία του ποιητικού λόγου.

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση μπορεί να διευρυνθεί και να πάρει τη μορφή ενός διαθεματικού σχεδίου εργασίας (project), το οποίο θα συνδυάζει επιπλέον τη Λογοτεχνία με τη διδασκαλία της Ιστορίας και της Γλώσσας. Οι μαθητές θα μπορούσαν να αναζητήσουν τους τρόπους γέννησης της τέχνης, διερευνώντας τις ιστορικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες μέσα στις οποίες γεννήθηκε ο μοντερνισμός και να τις συγκρίνουν με τη σημερινή πραγματικότητα. Στην κατεύθυνση της συγκριτικής προσέγγισης της λογοτεχνίας, οι μαθητές θα μπορούσαν να γνωρίσουν την ιστορία της νεοελληνικής ποίησης, αξιοποιώντας web.2.0. εργαλεία, όπως τις χρονογραμμές και τους εννοιολογικούς χάρτες.

Επιπλέον, προτείνεται η αξιοποίηση της ισχυρής επικοινωνιακής δυνατότητας της τεχνολογίας με τη δημιουργία ιστολογίου της τάξης, το οποίο μπορεί να αποτελέσει μία εικονική αναγνωστική κοινότητα σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης του σχεδίου εργασίας. Η δυνατότητα δημοσίευσης των μαθητικών δημιουργιών ή της αναγνωστικής αντίδρασης μπορεί να προσφέρει επικοινωνιακή προοπτική στα μαθητικά κείμενα και να εκπαιδεύσει τους μαθητές στους δύο ρόλους, του συγγραφέα και του αναγνώστη. Εναλλακτικά, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ή τα προσφιλή στους μαθητές μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορούν να αξιοποιηθούν για την ανάρτηση των πολυμεσικών δημιουργιών, τον εποικοδομητικό σχολιασμό και την επικοινωνία των μαθητών με κοινό αντικείμενο συζήτησης τη λογοτεχνία.

Αναφορές

Bigsby, C.W.E. (1989). *Νταντά και Σουρρεαλισμός*, μτφ. Ελένη Μοσχονά. Αθήνα: Ερμής.

Έλιοτ, Τ.Σ. (1982). *Επτά δοκίμια για την ποίηση*, μτφ. Μαρία Λαϊνά. Αθήνα: Γράμματα.

Michels, Ul. (1995). *Άτλας της μουσικής*. τ.ΙΙ. Αθήνα: Φίλιππος Νάκας.

Reinach, Th. (1999). *Η ελληνική μουσική*. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου.

Thompson, L. (1996*). The teaching of poetry: European perspectives*. London: Cassell.

Γρηγορίου, Μ. (1992). *Μουσική για παιδιά και για έξυπνους μεγάλους*. Τόμος Β΄. Αθήνα: Νεφέλη.

Καπλάνη, Β. (2006). Η θέση της ποίησης σε ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας της λογοτεχνίας: προβλήματα και προοπτικές. Στο: Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση.* Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Μικρόπουλος, Τ. & Μπέλλου, Ι. (2010). *Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Μορτόπουλος, Θ. (2001). «Οι κύκλοι τραγουδιών του Schubert. Μια μουσικοπαιδαγωγική εφαρμογή», *Μουσική Εκπαίδευση*, 9 (3), 18-21.

Μουλλάς, Π. (1992). «Για μια γραμματική του νεοτερικού πεζού λόγου», *Παλίμψηστα και μη. Κριτικά δοκίμια, Στιγμή,* 230-233.

Νικολαΐδου, Ε. (2009). *Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες: από τη θεωρία στη διδακτική πράξη.* Αθήνα: Κέδρος.

Πρόγραμμα Σπουδών Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου (2011). ΦΕΚ 1562, 70001/Γ2/27-06-11. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας: ολική προσέγγιση*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης.
Σιαφλέκης, Ζ.Ι. (1991). «Ο ντε Κίρικο και η ελληνική υπερρεαλιστική ποίηση του μεσοπολέμου», *Σύγκριση*, 2-3, 88-103.
Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
Χαρίσης, Α. (2004). «Η αξιολόγηση της σχολικής μάθησης: 1974-2000». Στο: Χατζηδήμου, Δ. κ.ά. (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά του 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 437-444.
Χατζηδήμου, Δ. & Αναγνωστοπούλου, Μ. (2011). *Οι ομάδες εργασίας των μαθητών στην εκπαίδευση.* Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Η ψηφιακή αφήγηση ως νέα εμπειρία στην ανασκόπηση διδαχθείσας ύλης: μια πρόταση για τα *Ελληνικά* του Ξενοφώντα

Τσίγκα Γεωργία
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, zetatsigka@gmail.com

Κολοκοτρώνης Δημήτριος
Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής, kolokotr@sch.gr

Περίληψη

Η σχολική πραγματικότητα απαιτεί την υιοθέτηση νέων μοντέλων διδασκαλίας. Η παρούσα εργασία αφορά στην εφαρμογή μιας διδακτικής πρότασης για την ανασκόπηση διδαχθείσας ύλης στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία της Α' Λυκείου. Με αφορμή τη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης και τη χρήση web.2.0 λογισμικών, το κέντρο βάρους μετατοπίζεται από την παθητική απομνημόνευση γνώσεων στην ανάπτυξη ικανοτήτων για αποτελεσματική διαχείριση της γνώσης. Οι μαθητές και μαθήτριες εργάζονται σε αυθεντικό πλαίσιο εργασίας επιτυγχάνοντας μαθησιακούς στόχους στο πεδίο του γλωσσικού, ψηφιακού και κριτικού γραμματισμού. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας προτείνονται ως μέσο μετασχηματισμού του περιβάλλοντος μάθησης, χωρίς να αποδυναμώνεται ο αρχαιογνωστικός και γλωσσικός χαρακτήρας του μαθήματος.

Λέξεις κλειδιά: *ψηφιακή αφήγηση, αρχαία ελληνικά με Τ.Π.Ε., web.2.0 στη διδασκαλία*

Εισαγωγή

Οι συνεχείς αλλαγές και οι καινοτομίες που συνυφαίνονται στην καθημερινότητα εκπαιδευτικών και μαθητών/μαθητριών δημιουργούν ποικίλες αντιστίξεις και στην καθημερινότητα κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού. Φυσικά, η λειτουργική προσαρμογή των εφήβων στις αλλαγές προστίθεται στις απαιτούμενες δεξιότητες που οφείλει να καλλιεργήσει το σύγχρονο σχολείο. Στον χώρο της εκπαίδευσης, αποτελεί πια κοινό τόπο η ανάγκη για σχεδιασμό και υλοποίηση διδακτικών παρεμβάσεων ώστε να αποδυναμώνεται η τυποποίηση και να προκρίνεται η δημιουργικότητα των μαθητών, με γνώμονα πάντα την αξιοποίηση του μαθησιακού υλικού. Σύμφωνα με την έρευνα διεθνώς, η προσδοκώμενη ποιότητα και αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση προσεγγίζεται πια διαθεματικά, μέσα από συμμετοχικές, μη γραμμικές αναστοχαστικές διαδικασίες μάθησης.

Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας: σύγχρονες θεωρίες και πράξη

Σήμερα απαιτούνται υψηλές νοητικές δεξιότητες, ώστε το άτομο να είναι λειτουργικό στη νέα επικοινωνιακή τάξη πραγμάτων (Κουτσογιάννης, 2010:18): να διαχειρίζεται τις πληροφορίες, να αντεπεξέρχεται στον νέο τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της κοινωνίας. Οι απαιτήσεις αυτές δίνουν ώθηση σε έντονες επιστημονικές αναζητήσεις για τη διδασκαλία και στον χώρο της γλωσσικής εκπαίδευσης. Τα διεθνή ρεύματα που αναπτύχθηκαν, από τις κειμενοκεντρικές αντιλήψεις του 1980 ως την προσέγγιση των πολυγραμματισμών και την επικοινωνιακή μέθοδο ανάγνωσης και πρόσληψης των κειμένων μετά το 2000, προτείνουν την ενεργοποίηση διαφορετικών διαστάσεων της γλωσσικής διδασκαλίας. Κοινός παρανομαστής όλων των αναζητήσεων είναι ότι κάτω από την πίεση των διεθνών εξελίξεων

και, προσφάτως, την είσοδο του διαδικτύου στο σχολείο, η παραδοσιακή διδασκαλία κρίνεται ανεπαρκής και η σχολική πραγματικότητα απαιτεί την υιοθέτηση νέων μοντέλων.

Στην Ελλάδα τα γλωσσικά μαθήματα, ιδιαίτερα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας (Α.Ε.Γ.Γ.), παρουσιάζουν εμφανείς αδυναμίας προσαρμογής στις νέες προκλήσεις. Η αρχαιογνωσία και αρχαιογλωσσία στις οποίες επικεντρώνεται το μάθημα. πλήττονται σοβαρά από την έλλειψη ανάλογων προσλήψεων στην καθημερινή ζωή των μαθητών. Έρευνα του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008) κατέγραψε ότι το μάθημα της Α.Ε.Γ.Γ., που επί χρόνια διατηρεί κυρίαρχη θέση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών εν μέρει λόγω της ρητορείας που κατά καιρούς έχει αναπτυχθεί γύρω από τους σκοπούς διδασκαλίας του, δεν έχει θετική ανταπόκριση στην πλειονότητα των μαθητών. Βασικοί λόγοι της άρνησης θεωρούνται ο τρόπος παράδοσης και η μονομέρεια στην προσέγγιση μαζί με την απουσία αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών και λειτουργικών κινήτρων μάθησης. Αν και παρατηρούνται τάσεις προσαρμογής, η διδασκαλία συνήθως ακολουθεί μια αθροιστική λογική. Σε παραδείγματα που αναφέρει ο Δ. Κουτσογιάννης στο μαθησιακό υλικό για την επιμόρφωση φιλολόγων στην αξιοποίηση και εφαρμογή Τ.Π.Ε. Β’ επιπέδου, φαίνεται ότι η γλώσσα αντιμετωπίζεται συχνά ως αποπλαισιωμένος κώδικας, αποκομμένος από την κοινωνία και τη χρήση, και ως άθροισμα επιμέρους δομών και κλιτικών τύπων προς απομνημόνευση από τους μαθητές. Το ενδιαφέρον σε αυτήν τη διδακτική προσέγγιση είναι ότι συνιστά εφαρμογή παλιών και ξεπερασμένων θεωριών, που συμβάλλουν στην εκπαίδευση ανάλογου τύπου αυριανών πολιτών (Ι.Τ.Υ. 2010: 58).

Το ισχύον από το 2011 Α.Π.Σ. για την Α.Ε.Γ.Γ. στην Α’ τάξη Λυκείου περιλαμβάνει θεωρητικά μέτρα θεραπείας. Ως γενικός στόχος της διδασκαλίας τίθεται η δημιουργία ενεργών πολιτών που «διαθέτουν την ικανότητα να κατανοούν και να χρησιμοποιούν κριτικά την πολύπλοκη νέα επικοινωνιακή πραγματικότητα». Ο σκοπός του μαθήματος είναι ανθρωπογνωστικός και αρχαιογνωστικός· για την επίτευξή του, δε, η μελέτη και ερμηνεία των κειμένων κινείται παράλληλα με τη μελέτη της αρχαίας ελληνικής γλώσσας Στο πλαίσιο αυτό, προτείνεται «να μετατεθεί το κέντρο βάρους της διδασκαλίας από την παροχή γνώσεων στην ενεργητική-κριτική μάθηση, από την παθητική απομνημόνευση γνώσεων στην ανάπτυξη ικανοτήτων για αποτελεσματική διαχείριση της γνώσης» (ΦΕΚ 1562/τ. Β΄/27-06-2011). Η στοχοθεσία διευρύνεται, από την κατάκτηση γνώσεων για τη Γλώσσα και το αντικείμενο ως την κατάκτηση γνώσεων για τον κόσμο. Προτείνεται, δε, να γίνει αυτό με τηn αξιοποίηση κάθε μέσου επικοινωνίας και όλων των σημειωτικών πόρων (κείμενα, εικόνες, μουσική κ.ά.). Επιδιωκόμενοι στόχοι μεταξύ άλλων είναι: η ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αναζήτηση πληροφοριών, η κριτική επεξεργασία και συνθετική παρουσίαση των δεδομένων που συλλέγονται, η χρήση πολυτροπικών κειμένων και ποικίλων σημειωτικών πόρων, η πραγμάτευση ενός θέματος από διαφορετικές οπτικές γωνίες, ο πειραματισμός κατά το γράψιμο και την παραστατικότητα στην παρουσίαση, η συνεργατική μάθηση και η ανάπτυξη πρωτοβουλιών εντός της ομάδας.

Ωστόσο, για να επιτευχθούν οι στόχοι του Α.Π.Σ., χρειάζεται να εγκαταλειφθεί η πρακτική του τυπικού γραμματισμού, δηλαδή η βιβλιοκεντρική εστίαση και η προσκόλληση στη διδασκαλία της ύλης (Ι.Τ.Υ. 2010). Η κάλυψη της ύλης, προφανώς, είναι ένα ζητούμενο αλλά είναι απαραίτητο να γίνεται με δημιουργικό, μη γραμμικό τρόπο βάσει στρατηγικής. Αναμφίβολα, η επιτυχία εκπαιδευτικών αλλαγών εξαρτάται καθοριστικά από την υιοθέτηση νέων στάσεων και από τους διδάσκοντες, την αλλαγή δηλαδή της στάσης τους στην τάξη, τι πιστεύουν και τι πράττουν (Fullan, 2007). Λαμβάνοντας υπόψη ότι το ισχύον Α.Π.Σ. υποστηρίζει μια νέα διδακτική προσέγγιση, η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) μπορεί να ωφελήσει πολλαπλά προς την κατεύθυνση αυτή. Βασική προϋπόθεση είναι να αξιοποιηθούν όχι ως ένα εργαλείο όπως το βιβλίο αλλά ως ένα περιβάλλον εργασίας που νοηματοδοτείται από μια νέα διδακτική και παιδαγωγική προσέγγιση του αντικειμένου. Προς ενδυνάμωση της διδασκαλίας του μαθήματος, από το 2008 έχει αναπτυχθεί εμπεριστατωμένη μεθοδολογία και πράξη. Αξίζει να αναφερθεί τόσο

η επιμόρφωση των φιλολόγων στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. Β' επιπέδου που υποστηρίζεται ερευνητικά και βιβλιογραφικά, όσο και το έργο «Πιλοτική εφαρμογή και αξιολόγηση αντιπροσωπευτικού αριθμού σεναρίων από κάθε τύπο σε διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές συνθήκες πραγματικής τάξης» του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας και ο Πρωτέας, το αποθετήριο εφαρμοσμένων και επιμελημένων διδακτικών σεναρίων με Τ.Π.Ε. για τα γλωσσικά μαθήματα.

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη διδασκαλία

Οι οικοδομιστικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και οι αρχές της συνεργατικής θεωρίας μάθησης αναδεικνύουν με βάση σύγχρονα, επιστημονικά τεκμηριωμένα μοντέλα ότι οι Τ.Π.Ε. συνεισφέρουν στον επαναπροσδιορισμό και τη βελτίωση της διδασκαλίας (Σολομωνίδου, 2006; Βοσνιάδου, 2006; Ράπτης & Ράπτη 2007). Η συζήτηση για ψηφιακό ή νέο γραμματισμό έρχεται να υποστηρίξει μια συνολική προσπάθεια αλλαγής του σχολείου, στο επίπεδο διδασκαλίας και μάθησης (Κυνηγός, κ.ά., 2002; Δαγδιλέλης & Δεληγιάννη, 2004).

Σαφώς η χρήση Τ.Π.Ε. καθ' εαυτήν δεν αποτελεί καινοτομία. Είναι δυναμικό γνωστικό εργαλείο που συμβάλλει στη γνωστική αλλά και κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη όλων των εμπλεκομένων και έχει απώτερο στόχο την κοινωνική ευημερία (Ευθυμιόπουλος, 2012: 165). Καινοτομία αποτελεί η αξιοποίησή τους όταν είναι μέσο μετασχηματισμού του πλαισίου μάθησης. Τότε, στο νέο πλαίσιο, αλλάζει η καθημερινή ρουτίνα του σχολείου, αλλάζουν οι ρόλοι εκπαιδευτικού και μαθητών και διευκολύνεται η μετάβαση από την παραδοσιακή μάθηση σε ανοιχτά μοντέλα μάθησης (Βαβουράκη, 2004). Το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στη μεγαλύτερη αυτονομία του μαθητή, που ελέγχει τη διαδικασία μάθησης, και ενθαρρύνονται η αλληλεπίδραση, η συνεργασία και επικοινωνία, ο διαμοιρασμός πόρων. Εδώ κεντρικό σημείο αποτελεί ο «διδακτικός σχεδιασμός». Ο Λ. Πόλκας, αναφερόμενος στον ρόλο του εκπαιδευτικού που σχεδιάζει και επιδιώκει συγκεκριμένο διδακτικό ή γενικότερα εκπαιδευτικό στόχο, θεωρεί τον εκπαιδευτικό ως ενορχηστρωτή της μάθησης, που επιλέγει τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους σε συγκεκριμένο περιβάλλον για συγκεκριμένους μαθητές. Ο διδακτικός σχεδιασμός αποτελεί πλέον διεπιστημονικό ακαδημαϊκό κλάδο, που καλύπτει μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας αλλά και τις καταστάσεις μέσα στις οποίες οι μέθοδοι και οι στρατηγικές αυτές χρησιμοποιούνται (Πόλκας και Τουλούμης, 2012).

Η ψηφιακή αφήγηση στη διδασκαλία

Η ψηφιακή αφήγηση κέρδισε το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας ως διδακτική στρατηγική που αξιοποιεί την παιδαγωγική αξία της αφήγησης ενισχυόμενη από την προστιθέμενη αξία των Τ.Π.Ε. Από το πεδίο της καθημερινότητας ως αυτό της τέχνης, η αφήγηση χρονολογείται από τις απαρχές της κοινωνικής ζωής. Ο κατεξοχήν ερευνητής της αφήγησης ιστοριών J. Bruner αναφέρει πως η δεξιότητα στην αφήγηση τιμάται ακόμα και στις πιο απλές κοινωνίες (Bruner, 2004:151). Αποτελεί έναν καταξιωμένο τρόπο εσωτερικοποίησης της κοινωνικής πραγματικότητας μέσω της γλώσσας, που ισορροπεί ανάμεσα στη μνήμη και τη φαντασία. Καθώς συνιστά μια ερμηνευτική πράξη, η αφήγηση ιστοριών είναι μια διαχρονικά δημοφιλής διδακτική πρακτική που συμβάλλει στην αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση μέσα από την κατασκευή νοήματος (Δοξιάδης, 2003).

Στη σύγχρονη εποχή, η τεχνολογία εδραιώνεται σε όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες και η αφήγηση αποκτά ψηφιακή διάσταση. Με τον όρο ψηφιακή αφήγηση (Digital StoryTelling) περιγράφεται η πρακτική του συνδυασμού σύντομης συνήθως αφήγησης με ψηφιακό περιεχόμενο, συμπεριλαμβανομένων εικόνων, ήχου, animation και βίντεο. Σκοπός, όπως και στην παραδοσιακή αφήγηση, είναι να μεταφέρει μήνυμα στο ακροατήριο, να προκαλέσει το συναίσθημα και τον στοχασμό. Οι ψηφιακές ιστορίες μπορεί να δημιουργηθούν με την απλή χρήση διαφανειών και εικόνων οι οποίες αντιστοιχούνται σε

μια αφήγηση και να φτάσουν μέχρι τη σύνθετη χρήση πολυμεσικών εργαλείων με προηγμένες μορφές ήχου, οπτικών εφέ και εφέ μετάβασης. Όμως, η ψηφιακή αφήγηση υπερβαίνει την απλή χρήση της τεχνολογίας. Είναι ένα μέσο έκφρασης λόγου, σκέψης και φαντασίας, μια πράξη επικοινωνίας (Davis, 2004).

Ο δυναμικός και ευέλικτος χαρακτήρας της αξιοποιείται στη διδακτική πράξη με πολλούς τρόπους. Άλλοτε οι ψηφιακές ιστορίες είναι δημιούργημα του εκπαιδευτικού που με μια ελκυστική, πλούσια σε πολυμέσα ψηφιακή ιστορία προσελκύει την προσοχή των μαθητών, αυξάνει το ενδιαφέρον τους και ενισχύει την κατανόηση αφηρημένων ή σύνθετων εννοιών (Robin & Pierson, 2005). Η έρευνα επιβεβαιώνει ότι η ψηφιακή αφήγηση είναι ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο για τη διδασκαλία (McLellan, 2006) κυρίως όταν ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα των μαθητών με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και παρέχει ισχυρό κίνητρο στους μαθητές (Frazel, 2010). Η παιδαγωγική και μαθησιακή αξία της ψηφιακής αφήγησης αποτιμάται στην ογκώδη σχετική βιβλιογραφία. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη χρήση της ως διδακτικής στρατηγικής στα μαθήματα γλώσσας αφού αφενός αναπτύσσονται οι δεξιότητες παραγωγής και κατανόησης λόγου και αφετέρου ενισχύεται σημαντικά ο ψηφιακός γραμματισμός των μαθητών που συνειδητοποιούν πώς τα μέσα επηρεάζουν την αντίληψή μας για τον κόσμο (Goodman, 2003). Οι αρχές που πρέπει να υποστηρίζονται σε μια ψηφιακή αφήγηση είναι: βασική ιδέα, χαρακτήρες, θέμα, δομή, οπτικοποίηση, ήχος (Ohler, 2008).

Περιγραφή της διδακτικής πρότασης

Σκεπτικό και στόχοι - Σύνδεση με τα ισχύοντα στο σχολείο

Η διδακτική πρόταση που παρουσιάζουμε εντάσσεται στο πλαίσιο της συνεχούς αναζήτησης τρόπων για καλύτερη επικοινωνία των μαθητών με το αρχαίο κείμενο. Σημείο εκκίνησης του σκεπτικού της είναι η άμβλυνση μιας αντίφασης που παρατηρείται ανάμεσα στη χαμηλή εκτίμηση των μαθητών για τον μορφωτικό χαρακτήρα του μαθήματος Α.Ε.Γ.Γ. και στην πίστη της ελληνικής εκπαίδευσης πως η αρχαιογνωσσία και η αρχαιογλωσσία οικοδομούν ταυτότητα (ΑΔΑ: 4Α5Χ9-ΒΗΥ). Στοχεύει, δηλαδή, στην αντιμετώπιση μιας προβληματικής κατάστασης στη διδασκαλία και επιχειρεί, κατά την ανασκόπηση της διδαχθείσας ύλης, αντί απλής επανάληψης, οι μαθητές να εργαστούν σε αυθεντικό πλαίσιο εργασίας: να νοηματοδοτήσουν όσα διδάχθηκαν και να εργαστούν με τρόπο μη γραμμικό και συνεργατικό, που να παραγάγει ένα απτό αποτέλεσμα. Με το σκεπτικό αυτό, θεωρήσαμε κατάλληλη την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. που στη συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία εντάσσονται ως καινοτομία, πέρα από την εργαλειακή χρήση πρόσκαιρα εντυπωσιακών εφαρμογών (Aceto, et al. 2013). Έχοντας ως αφορμή την προτεινόμενη από το ΑΠΣ υλοποίηση συνθετικών εργασιών, επιδιώξαμε την αναπλαισίωση της διδαχθείσας ύλης με τις Τ.Π.Ε. και την ενεργοποίηση όσο γίνεται περισσότερων μαθητών της τάξης.

Ο σχεδιασμός της συγκεκριμένης διδασκαλίας έγινε για την ανασκόπηση της διδαχθείσας ύλης του 1ου τετραμήνου, προς επίρρωση των στόχων που συνοδεύουν το μαθησιακό υλικό «Αρχαίοι Έλληνες Ιστοριογράφοι» της Α΄ Λυκείου: να αντιληφθούν οι μαθητές τον παραδειγματικό χαρακτήρα των αφηγήσεων του Ξενοφώντα. Η αξιοποίηση της μεθοδολογίας μιας ψηφιακής αφήγησης ήταν αποτέλεσμα σχετικής συζήτησης και συνεργασίας της φιλολόγου με τον σχολικό σύμβουλο Πληροφορικής. Η πρόταση υιοθετεί στοιχεία του σεναρίου διδασκαλίας και της μεθόδου project με έμφαση στην παιδαγωγική των γραμματισμών και εντάσσεται στα πλαίσια των «πολυγραμματισμών». Με όχημα την ψηφιακή αφήγηση τέθηκαν στόχοι σε τρεις άξονες:

Ι. Γνώσεις για τον κόσμο, αξίες, πεποιθήσεις, πρότυπα, στάσεις ζωής

- Να αναδειχθούν θέματα πολιτικής και στρατηγικής που ίσχυαν κατά την κλασική εποχή.
- Οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ένα πλήθος στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού, κληρονομημένα από τα προχριστιανικά χρόνια.

ΙΙ. Γνώσεις για τη Γλώσσα

- Οι μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα ότι η γλώσσα ανέκαθεν χρησιμοποιείται από τους χρήστες της για την κωδικοποίηση κοινωνικών και πολιτισμικών νοημάτων.
- Να αποδεσμευτεί η εμπειρία των μαθητών στην Α.Ε.Γ.Γ. από την αθροιστική λογική απομνημόνευσης συντακτικών και κλιτικών τύπων.

ΙΙΙ. Γραμματισμοί

Κλασικός γραμματισμός

- Οι μαθητές να προβούν σε δυναμική ανασκόπηση του διδαγμένου αρχαίου κειμένου: νοηματικές ενότητες, λεξιλόγιο, ερμηνεία.
- Να παραγάγουν πυκνό αφηγηματικό λόγο (περίληψη), κατόπιν ολοκλήρωσης του κειμένου που ως τότε έγινε αποσπασματικό, με την εξέταση γραμματικοσυντακτικών φαινομένων και ερμηνευτικών σχολίων.
- Να αναδειχθούν ορισμένες παράμετροι του συντακτικού και της γραμματικής ως φορείς σχέσεων στο λόγο, που αποκτούν νόημα και είναι κλειδιά για την ανάγνωση του κειμένου: κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις, κλιτικό σύστημα ρημάτων και ουσιαστικών.

Νέοι γραμματισμοί

- Οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν το διαδίκτυο για άντληση πληροφοριών.
- Να αξιοποιήσουν αρχαιογνωστικούς δικτυακούς τόπους.
- Να εξοικειωθούν με τα web.2.0 εργαλεία στην υπηρεσία μαθησιακών στόχων.
- Να αναγνωρίσουν τις δυνατότητες αλλά και τους περιορισμούς των ψηφιακών μέσων.

Κριτικός γραμματισμός

- Οι μαθητές να αφομοιώσουν τη σύνδεση του αρχαίου κόσμου με τη σύγχρονη πραγματικότητα: να αναστοχαστούν και να νοηματοδοτήσουν αναλογίες, ομοιότητες και διαφορές με θέματα της σύγχρονης εποχής.
- Να συνειδητοποιήσουν σταδιακά ότι το διαδίκτυο δεν είναι ένας χώρος ιδεολογικά ουδέτερος.

Διδακτικές πρακτικές

Με την εφαρμογή της πρότασης επιδιώκουμε οι μαθητές να αξιοποιούν πρακτικές όπως

- Συνεργασία σε ανομοιογενείς ομάδες,
- Έλεγχος της διδασκαλίας και προσαρμογή στις προτιμήσεις, ανάγκες και ικανότητες των ομάδων αλλά και των ατόμων.
- Μετατόπιση του ρόλου του διδάσκοντα από αποκλειστικό πάροχο σε ρόλο διαμεσολαβητή της γνώσης.
- Αναζήτηση, απόκτηση, κατανόηση, πύκνωση και αναμετάδοση ενός σημαντικού όγκου πληροφοριών από το διαδίκτυο.
- Παραγωγή δημόσιου λόγου.
- Αναστοχασμός για τα προϊόντα λόγου.

Διδακτική πορεία/ στάδια/ φάσεις

Η σχολική τάξη Α1 Λυκείου Μακρυχωρίου με την οποία έγινε η εφαρμογή αποτελείται από δεκαέξι μαθητές και μαθήτριες (στο εξής μαθητές). Το επίπεδο γνώσεών τους στην Α.Ε.Γ.Γ. ποικίλλει, με περίπου δέκα από τους μαθητές να συμμετέχουν καθημερινά ενεργά στη διδασκαλία. Χαρακτηριστικό, όμως, της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών είναι η προθυμία όλων για συμμετοχή σε συζητήσεις με αφορμή τις πληροφορίες για τους χαρακτήρες του κειμένου, την πολιτική, την κοινωνία, τον πόλεμο στην αρχαιότητα. Οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών είναι φιλικές, με καλό επίπεδο συνεργασίας.

Η εφαρμογή πραγματοποιήθηκε σε δύο στάδια. Το 1ο στάδιο υλοποιήθηκε σε 3 διδακτικές ώρες με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του κειμένου των *Ελληνικών* του Ξενοφώντα, στο τέλος του 1ου τετραμήνου. Το 2ο στάδιο υλοποιήθηκε σε 2 ώρες, στο τέλος

της σχολικής χρονιάς, κατά την ανασκόπηση της διδαχθείσας ύλης στο σύνολό της. Οι μαθητές εργάστηκαν επιπλέον μερικές ώρες στο σπίτι κατά βούληση.

Πριν την εφαρμογή. Ενημέρωση και προετοιμασία.

Στη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας, οι μαθητές πληροφορήθηκαν την πρόθεση της φιλολόγου, μόλις ολοκληρωθεί η διδασκαλία των *Ελληνικών* του Ξενοφώντα στο τέλος του 1ου τετραμήνου, να εφαρμόσουν μια εναλλακτική μέθοδο για την ανασκόπηση της διδαχθείσας ύλης. Ενημερώθηκαν ότι η υλοποίηση θα γινόταν με τη χρήση ψηφιακής αφήγησης και web.2.0 λογισμικών Αν και είχαν δημιουργήσει λογαριασμούς Google στο μάθημα της πληροφορικής, ελάχιστοι μαθητές χρησιμοποιούσαν το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και δε γνώριζαν τη χρήση του δωρεάν διαδικτυακού λογισμικού Google drive. Εκδήλωσαν όμως ενδιαφέρον, προθυμοποιήθηκαν να αναζητήσουν ή ανακτήσουν κωδικούς πρόσβασης και έκαναν πολλές ερωτήσεις για την ψηφιακή αφήγηση. Στη συνέχεια, με τη χρήση φορητού υπολογιστή, βιντεοπροβολέα και ασύρματης σύνδεσης στο διαδίκτυο που διαθέτει το σχολείο, έγινε επίδειξη των εφαρμογών του Google drive, ιδιαίτερα των προγραμμάτων κοινόχρηστης παρουσίασης και επεξεργαστή κειμένου. Ακολούθησε μια πιο διεξοδική παρουσίαση των χαρακτηριστικών της ψηφιακής αφήγησης. Κατόπιν συζήτησης, τέθηκε ως στόχος της διαδικασίας να παρουσιαστεί η αφήγηση του Ξενοφώντα για την τελευταία φάση του Πελοποννησιακού πολέμου όπως έγινε κατανοητή στους μαθητές, με μεγαλύτερη δική τους πρωτοβουλία στη διαμόρφωση του περιεχομένου και συμβουλευτικό ρόλο της εκπαιδευτικού. Οι μαθητές εξέφρασαν ιδιαίτερη ικανοποίηση με την προοπτική εναλλακτικής ανασκόπησης της διδαχθείσας ύλης. Για την υλοποίηση της ψηφιακής αφήγησης, συμφώνησαν ότι πιο κατάλληλο περιβάλλον εργασίας είναι το πρόγραμμα διαμοιραζόμενων παρουσιάσεων αφού ήταν εξοικειωμένοι με τις βασικές λειτουργίες του προγράμματος παρουσίασης και του επεξεργαστή κειμένου.. Στη συνέχεια έγινε κατανομή των μαθητών σε τέσσερις τετραμελείς ομάδες με κλήρωση. Για τις διακοπές των Χριστουγέννων ανέλαβαν ανά ομάδα να καταγράψουν επιγραμματικά τρία ή τέσσερα επεισόδια που κρίνουν πιο ενδιαφέροντα από την αφήγηση του Ξενοφώντα. Η εκπαιδευτικός δημιούργησε μια παρουσίαση στο Google drive με χαρακτηρισμό «κοινή χρήση» και προσκάλεσε μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου τους μαθητές με δικαιώματα επεξεργασίας.

Η επιλογή των προαναφερθέντων ψηφιακών περιβαλλόντων για τη διδασκαλία έγινε με κριτήρια ευχρηστίας, λειτουργικότητας και οικοδόμησης γνώσης (Ευθυμιόπουλος, 2012:161). Ειδικότερα, το web. 2.0 θεωρείται ότι μπορεί να υποστηρίξει τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό αφού οι μαθητές συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν με πληθώρα πηγών πληροφόρησης ώστε να αναπτύξουν προσωπικό νόημα μέσα από πειραματισμό, διαδικασίες απόκτησης εμπειρίας και κατάλληλη καθοδήγηση (Robertson, 2008).

1η ώρα στο εργαστήριο πληροφορικής,

Τα επεισόδια της ιστορικής αφήγησης που επέλεξαν οι ομάδες καταγράφηκαν στον πίνακα και έγινε επιλογή με συζήτηση. Οι μαθητές, επιχειρηματολογώντας υπέρ ή κατά κάποιων επεισοδίων, εξέφρασαν με σαφήνεια τον τρόπο που αντιλήφθηκαν το κείμενο και τις ιδεολογικές προεκτάσεις του. Εκφράστηκαν επίσης διάφοροι συσχετισμοί με τη σύγχρονη πραγματικότητα και τέθηκε το ζήτημα αν μπορούν να έχουν θέση στην ψηφιακή αφήγηση. Οι δύο από τις ομάδες ανέλαβαν να συντάξουν το σενάριο της ψηφιακής αφήγησης αξιοποιώντας, σε πρώτη φάση, τα επεισόδια με τη λογική της περίληψης (ομάδες Σενάριο 1 και 2). Το σενάριο θα ήταν αποτέλεσμα συγγραφής σε διαμοιραζόμενο έγγραφο. Οι άλλες δύο ομάδες ανέλαβαν να αλιεύσουν στο διαδίκτυο εικόνες και άλλες πληροφορίες που θα αποτελούσαν το υλικό της ψηφιακής αφήγησης (ομάδες Διαδίκτυο 1 και 2). Όλες οι ομάδες συμφώνησαν ότι το υλικό θα αφορούσε μια αφήγηση διάρκειας 2,5- 3 λεπτών. Το αν η ψηφιακή αφήγηση θα περιλάμβανε αναφορά μόνο στην ιστορία του Ξενοφώντα ή και στις μαθησιακές δραστηριότητες που ακολουθήσαμε κατά τη διδασκαλία, αφέθηκε να απαντηθεί στην πορεία.

Οι μαθητές εργάστηκαν με αρκετή άνεση στα ψηφιακά περιβάλλοντα, ανά δύο σε έναν υπολογιστή. Ο προσανατολισμός σε στόχους για τις ομάδες Διαδίκτυο 1 και 2 (στο εξής Δ1 και Δ2) ήταν ελλιπής καθώς δεν είχε διαμορφωθεί το σενάριο. Η αναζήτηση πληροφοριών προς το παρόν περιορίστηκε στην επιλογή εικόνων σχετικών με την τελευταία φάση του πελοποννησιακού πολέμου: πλοία, στρατιώτες, πολεμικές επιχειρήσεις, Αθήνα – Σπάρτη στην κλασική εποχή, χάρτες. Στην πρώτη αυτή ώρα χρειάστηκε να αντιμετωπιστούν η απειρία των μαθητών στην ομαδική συγγραφή, στιγμές αμηχανίας και κάποια προβλήματα. Ένα πρόβλημα ήταν η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων αναζήτησης και η καταλληλότητά τους. Αφορμή ήταν ότι μεταξύ των εικόνων που προέκυψαν στην αναζήτηση βρέθηκαν πολλές από διαδικτυακά παιχνίδια με σχετικό θέμα ή σκίτσα που περιλάμβαναν ανακριβείς περιγραφές (για παράδειγμα αρχαιοπρεπείς πολεμιστές με μεσαιωνικά όπλα ή μυθικά πρόσωπα από μυθολογία άλλων λαών). Στο τέλος της ώρας οι ομάδες Δ1 και Δ2 αποφάσισαν ότι ήταν πιο ασφαλής η επιλογή εικόνων από αυθεντικά έργα της αρχαίας εποχής. Οι ίδιες ομάδες διαπίστωσαν και σχολίασαν αρκούντως την εμφάνιση μεταξύ των αποτελεσμάτων και αρκετών ιστοτόπων με ακραία εθνικιστικά μηνύματα, στις οποίες εμφανίζονται με μεγάλη συχνότητα εικόνες και σύμβολα της ελληνικής αρχαιότητας. Το θέμα αυτό αφέθηκε σε εκκρεμότητα για να συζητηθεί στην τάξη σε επόμενη ώρα. Οι ομάδες Σενάριο 1 και 2 (Σ1 και Σ2) φάνηκαν στην αρχή αμήχανες με τη σύνταξη του σεναρίου. Χρειάστηκαν χρόνο για να συντονιστούν με την ενθάρρυνση και τη βοήθεια της εκπαιδευτικού. Στο τέλος της ώρας προκρίθηκε η ιδέα στο σενάριο να περιλαμβάνονται, εκτός από την αφήγηση των επιλεγμένων επεισοδίων, και ορισμένες από τις δραστηριότητες μέσα από τις οποίες προσεγγίσαμε το κείμενο: συντακτική δομή του κειμένου, γραμματικά φαινόμενα. Επιδίωκαν η αφήγηση να αποκτήσει μια ιδιαίτερη φυσιογνωμία, παρουσιάζοντας τον τρόπο που η συγκεκριμένη τάξη γνώρισε τα *Ελληνικά* του Ξενοφώντα. Ως την επόμενη εφαρμογή του σεναρίου, οι μαθητές δέχθηκαν να συνεχίσουν κατά βούληση ορισμένες εργασίες στον ελεύθερο χρόνο τους και να αξιοποιήσουν χρόνο στο μάθημα της Πληροφορικής.

2η ώρα στο εργαστήριο πληροφορικής,

Έχοντας προηγηθεί μια σχολική εβδομάδα και μια ώρα επανάληψης στην τάξη, οι μαθητές πρότειναν να συμπεριληφθούν στην αφήγηση μερικές διαφάνειες με αποσπάσματα από το πρωτότυπο κείμενο και κάποιες με χαρακτηριστικούς λεκτικούς τύπους. Για το σκοπό αυτό αναζήτησαν υλικό από το ηλεκτρονικό βιβλίο στο ψηφιακό σχολείο (http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/) και στο Ανθολόγιο Αττικής Πεζογραφίας στην Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα όπου παρέχονται και δύο μεταφράσεις, η μία του σχετικού σχολικού εγχειριδίου (http://www.greek-language.gr/greekLang/) Το σενάριο της ψηφιακής αφήγησης είχε λάβει μια ολοκληρωμένη μορφή και οι ομάδες το αποδέχτηκαν ομόφωνα. Έμφαση δόθηκε σε επεισόδια με δράση και σε πρόσωπα που έχουν πρωταγωνιστικό χαρακτήρα. Παρά την επισήμανση ότι το κείμενο οδηγεί σε εκτενή αφήγηση, πέρα από τα ορισμένα 2-3 λεπτά, οι μαθητές θέλησαν να μεταθέσουν αργότερα τη συντόμευση του κειμένου. Έντονο ενδιαφέρον τους προκάλεσε η παρατήρηση της διαδικασίας συγγραφής από κοινού, όπως οπτικοποιείται στο διαμοιραζόμενο πρόγραμμα παρουσίασης. Η ρευστότητα του κειμένου, η παρακολούθηση των αλλαγών και η άμεση αλληλεπίδραση σε πλαίσιο εργασίας οδήγησε τους μαθητές να αναστοχαστούν για τα ηλεκτρονικά κείμενα, αν και πότε λαμβάνουν οριστική μορφή και αν έχει σημασία αυτό ή η κατανομή των πληροφοριών, η δομή και η αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων. Στην ώρα αυτή μια ομάδα προχώρησε σε πιο τολμηρούς συσχετισμούς της ιστορικής αφήγησης με τη σύγχρονη πραγματικότητα: η συνέλευση της Πελοποννησιακής συμμαχίας παραπέμπει σε διαβουλεύσεις της Ευρωπαϊκής Ένωση (η πιο οικεία για τους μαθητές συμμαχία) και ο πρέσβης Θηραμένης χαρακτηρίζεται ως «διαπραγματευτής» με την αφίσα της ομώνυμης ταινίας (The negotiator). Στη δεύτερη ώρα εφαρμογής δόθηκαν και άλλες αφορμές στους

μαθητές να νιώσουν ότι ελέγχουν τον σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας και ότι σε μεγάλο βαθμό είναι υπεύθυνοι για ένα αποτέλεσμα που να τους αντιπροσωπεύει.

Ολοκληρώνοντας το 1ο στάδιο της εφαρμογής, είχαν δημιουργηθεί 52 διαφάνειες από τις οποίες οι 12 περιείχαν κείμενο ή γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, ενώ οι υπόλοιπες αποτελούνταν από εικόνες με λεζάντες ή όχι. Έγιναν πειραματισμοί με τα εργαλεία κίνησης και χρονισμού του λογισμικού παρουσίασης. Ως το επόμενο στάδιο εφαρμογής, οι μαθητές θα είχαν τη δυνατότητα να επεξεργάζονται τις διαφάνειες που ανάρτησαν ανά ομάδα και να ενημερώνουν με γραπτό σχόλιο αν και γιατί κάνουν παρεμβάσεις στη δομή της παρουσίασης. Ένα θέμα προς διερεύνηση ήταν η μουσική επένδυση του έργου και σε εκκρεμότητα η ηχογράφηση μέρους της αφήγησης.

3η ώρα στο εργαστήριο πληροφορικής,

Στο διάστημα που μεσολάβησε από το 1ο στάδιο εφαρμογής της διδακτικής πρότασης, δεν έγινε σημαντική πρόοδος και αλλαγές. Υπήρξε, βέβαια, μια σταθερή σχέση των μαθητών με το έργο τους, περιηγούνταν σε αυτό και προστέθηκαν μερικές διαφάνειες. Πριν την ορισμένη 3η ώρα εφαρμογής, περισσότεροι μαθητές ενεργοποιήθηκαν στο περιβάλλον της διαμοιραζόμενης παρουσίασης. Στη διάρκεια της 3η ώρας τέθηκαν αρκετές προτάσεις για μουσική επένδυση. Συγκροτήθηκε, επίσης, και ανέλαβε το έργο της η ομάδα ηχογράφησης, τρεις μαθήτριες και ένας μαθητής, ένας από καθεμιά από τις τέσσερις αρχικές ομάδες. Χρησιμοποίησαν το λογισμικό ηχογράφησης των windows, μικρόφωνο και ακουστικά. Οι υπόλοιπες ομάδες ασχολήθηκαν στο μεγαλύτερο μέρος της διδακτικής ώρας με τη μορφοποίηση των διαφανειών αξιοποιώντας τα εφέ του λογισμικού παρουσίασης. Βλέποντας την παρουσίαση από απόσταση στο διάστημα που μεσολάβησε και λαμβάνοντας υπόψη έναν πιθανό θεατή εκτός του τμήματός τους, έκαναν χρήσιμες παρατηρήσεις για τη ροή της αφήγησης. Επίσης, η ολομέλεια αποφάσισε να ηχογραφηθούν όλα τα επεισόδια του αρχικού σεναρίου και να αξιοποιηθούν όσα αποσπάσματα θα είχαν αρτιότητα ήχου. Ομόφωνη απόφαση ήταν η υπόλοιπη αφήγηση να έχει μορφή γραπτού κειμένου στην ψηφιακή αφήγηση.

4η ώρα στο εργαστήριο πληροφορικής,

Η ολοκλήρωση της ηχογράφησης απέδωσε ένα αρχείο διάρκειας 7 λεπτών. Ακολούθησε διαβούλευση για τα αποσπάσματα που θα διατηρηθούν και έγινε επιλογή. Τρεις μαθητές ανέλαβαν το τεχνικό μέρος του μοντάζ. Έχοντας όλο το υλικό που παρήγαγαν, οι μαθητές αντιμετώπισαν κάποιους περιορισμούς που θέτουν τα ψηφιακά μέσα, όπως αυτό της τεχνικής αρτιότητας.

Κριτική της διδακτικής πρότασης – Συμπεράσματα

Η αποτίμηση του εγχειρήματος από τους μαθητές ήταν ιδιαίτερα θετική: η ανασκόπηση της διδαχθείσας ύλης απέκτησε πολύ διαφορετικό και ενδιαφέρον νόημα, είδαν τη διδασκαλία του 1ου τετραμήνου ως σύνολο από διαφορετική οπτική γωνία και κατανόησαν αρκετά περισσότερες πλευρές του μαθήματος. Ένιωσαν μεγάλη ικανοποίηση που έφεραν σε πέρας το έργο, αν και με αρκετές ατέλειες αλλά σε σημείο που ξεπέρασε τις προσδοκίες τους. Για το σύνολο των μαθητών ήταν η πρώτη φορά που σε ομαδική εργασία αλληλεπίδρασαν σε τόσο μεγάλο βαθμό, συμμετείχαν πάρα πολύ στον σχεδιασμό και προγραμματισμό της δραστηριότητας και παρήγαγαν ένα ψηφιακό δημιούργημα.

Αρκετοί από τους στόχους της εκπαιδευτικού επιτεύχθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό. Οι μαθητές είχαν αρκετές ευκαιρίες για προβληματισμό και αναστοχασμό σε θέματα της πολιτικής και της κοινωνίας κατά την κλασική εποχή. Εργάστηκαν διαθεματικά συνθέτοντας τις πληροφορίες από το ιστοριογραφικό κείμενο της Α.Ε.Γ.Γ. με γνώσεις από το φετινό μάθημα Ιστορίας και με πληροφορίες για την τέχνη που αλίευσαν στο διαδίκτυο. Συνέδεσαν την αρχαία γλώσσα με κοινωνικά και πολιτισμικά νοήματα, υπόρρητα συχνά, που μένουν σε επιφανειακό μόνο επίπεδο στην παραδοσιακή διδασκαλία. Για παράδειγμα,

ιεραρχώντας τα επεισόδια της αφήγησης επεσήμαναν την πρόθεση του Ξενοφώντα να καταδείξει και να προοικονομήσει την εξέλιξη του πολέμου σε βάρος των Αθηναίων. Σύμφωνα με τους ίδιους τους μαθητές, η εμπειρία στην Α.Ε.Γ.Γ. αποδεσμεύτηκε αναζωογονητικά από την αθροιστική λογική απομνημόνευσης συντακτικών και κλιτικών τύπων. Επιπλέον, όσο αφορά στους γραμματισμούς, λειτούργησαν δυναμικά στην ανασκόπηση της ιστορικής αφήγησης και η συμμετοχή ήταν καθολική στην επιλογή των επεισοδίων που περιλαμβάνονται στην ψηφιακή αφήγηση κατόπιν συζήτησης και επιχειρηματολογίας. Η προσέγγιση αυτή δεν αγνόησε τον αρχαιογλωσσικό χαρακτήρα του μαθήματος. Οι ίδιοι οι μαθητές επιδίωξαν να συμπεριληφθούν στοιχεία της συντακτικής δομής και της γραμματικής ως απαραίτητα λειτουργικά μέρη της ψηφιακής αφήγησης αφού συμβάλλουν στο επικοινωνιακό αποτέλεσμα του κειμένου. Παράλληλα, ήρθαν σε επαφή με το ζήτημα της επιλογής των κατάλληλων πληροφοριών από το διαδίκτυο, αξιοποίησαν αρχαιογνωστικούς δικτυακούς τόπους και εξοικειώθηκαν με τα web.2.0 εργαλεία στην υπηρεσία γνωστικών στόχων.

Ένα πρόβλημα ήταν ο αποπροσανατολισμός μερικών μαθητών από τους τιθέμενους σε κάθε διδακτική ώρα στόχους, αφού η αναζήτηση στο διαδίκτυο και τα εργαλεία των web.2.0 λειτούργησαν γι΄ αυτούς παρελκυστικά.

Σε μια γενική θεώρηση, σημαντική πρόοδος ήταν ότι οι μαθητές ένιωσαν να προσεγγίζουν το μαθησιακό υλικό μειώνοντας τις αποστάσεις, μάλιστα να το διαχειρίζονται κάποτε με χιούμορ. Μετά την αμηχανία της 1ης ώρας, η συμμετοχή τους ήταν διαρκώς ενεργή, ακόμα και μαθητών που δεν το συνηθίζουν. Ο θόρυβος της τάξης ήταν σε ικανοποιητικό επίπεδο λόγω του ενδιαφέροντος και της πίεσης χρόνου για την ολοκλήρωση του έργου. Σύμφωνα με τα κριτήρια αξιολόγησης της ψηφιακής αφήγησης στη διδακτική πράξη (Ρουμελιώτου κ.ά., 2011), θα μπορούσαμε να αποτιμήσουμε το έργο των μαθητών με μέσο όρο 3 στην τετράβαθμη κλίμακα. Ο σκοπός για τον οποίο εφαρμόστηκε η διδακτική πρόταση, ανασκόπηση της διδαχθείσας ύλης, επιτεύχθηκε ποιοτικά και ποσοτικά σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι θα επέτρεπε η συνήθης βιβλιοκεντρική πρακτική στη συγκεκριμένη τάξη.

Αναφορές

Βαβουράκη, Α. (2004). Μοντέλα αξιοποίησης Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση και διαχείριση εκπαιδευτικής καινοτομίας. Στο *Πρακτικά 1ης Πανελλήνιας Διημερίδας με Διεθνή Συμμετοχή με θέμα «Δια Βίου και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Κοινωνία της Πληροφορίας»*, Ρέθυμνο 23-24 Οκτωβρίου 2004.

Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, σχολείο και υπολογιστές.* Αθήνα: Gutenberg.

Bruner, J. (2004). *Δημιουργώντας ιστορίες. Νόμος, Λογοτεχνία, Ζωή*. Επιμ. Κουγιουμουτζάκης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δαγδιλέλης Β., Δεληγιάννη Έ., Μια απόπειρα εφαρμογής της ταξινομίας του Bloom στον ψηφιακό εγγραμματισμό, Στο 4ο Ελληνικό Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή, *Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, Αθήνα. 2004.

Δοξιάδης, Α. (2003). Η αφήγηση ως γνώση και η περίπτωση της βιογραφίας. *Εκ των Υστέρων. τ. 10.* Εξάντας.

Ευθυμιόπουλος Α. (2012). *Το ψηφιακό σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας: μια συστημική έρευνα σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα κίνητρα χρήσης του διαδικτύου και των παραγόντων εθισμού σε αυτό, με την αξιοποίηση των διεπιστημονικών πεδίων της κοινωνικής πληροφορικής και της γνωσιακής επιστήμης,* Διδακτορική διατριβή. Προσπελάστηκε από τον ιστότοπο http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/ [25/4/2015].

Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών (2011). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*. τ.1. Πάτρα.

Κουτσογιάννης, Δ. (2010). Η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης* (Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02). Πάτρα: ΕΑΙΤΥ.

Κυνηγός, Π., Βαβουράκη, Α., Ιωαννίδης, Χ., Παπαϊωάννου, Π., & Ψυχάρης, Γ. (2002). *Η χρήση της τεχνολογίας της πληροφορίας και της επικοινωνίας στο σχολείο: Μελέτη πέντε περιπτώσεων*. Προσπελάστηκε από τον ιστότοπο http://www.clab.edc.uoc.gr/aestit/3rd/ [2/5/2015].

Μπικάκης, Μ. (2015). *Η συμβολή των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών*. Διπλωματική εργασία στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Επιστήμες της Αγωγής, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ) (2008). *Εκπόνηση ολοκληρωμένης μελέτης: Διδακτική αρχαίων ελληνικών – ιστορίας*. Θεσσαλονίκη. Προσπελάστηκε από τον ιστότοπο http://www.oepek.gr/portal/ [3/5/2015].

Πόλκας, Λ. Τουλούμης, Κ. (2012). *Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2007). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορικής: Ολική Προσέγγιση,* Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης.

Ρουμελιώτου, Μ. Κυρμανίδου, Ε. Μωυσίδης, Γ .Φουτσιτζή, Σ, (2011). Προς ένα νέο ψηφιακό σχολείο: η ψηφιακή αφήγηση και τα κριτήρια αξιολόγησης για αξιοποίησή της στη διδακτική πράξη. Στο Κ. Γλέζου & Ν. Τζιμόπουλος (επιμ.) *Πρακτικά εργασιών 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις Τ.Π.Ε. «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη».* σ. 1-5, Σύρος.

Σολομωνίδου, Χ (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία: Εποικοδομισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Aceto, S., Borotis, S. Devine, J. Fischer, T. (2013). *Mapping and Analyzing Prospective Technologies for Learning*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, p. 39.

Coventry, M. (2008). Engaging Gender: student application of theory through digital storytelling, *Arts and Humanities in Higher Education, 7(2)*, pp.205-219.

Davis, A. (2004). Co-authoring identity: Digital storytelling in an urban middle school. THEN: *Technology, Humanities, Education, & Narrative, 1(1), 1*.

Frazel , M., (2010). *Digital Storytelling Guide for Educators*, ISTE, U.S.A.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Routledge.

Goodman, S. (2003). *Teaching youth media: A critical guide to literacy,video production & social change.* New York: Teachers College Press.

Mclellan , H., (2006). Digital Storytelling in Higher Education, *Journal of Computing in Higher Education, Vol. 19(10*), pp 65-79.

Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Robertson, I. (2008). Learners' attitudes to wiki technology in problem based, blended learning for vocational teacher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24 (4), 425-441. Προσπελάστηκε από τον ιστότοπο http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet24/robertson.html [5/5/2015].

Robin, B. R., & Pierson, M. E. (2005). A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom. Paper presented at the *Annual Meeting of the Society for Information Technology Teacher Education.* Phoenix, AZ.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΘΕΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΝΕΥΡΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ (Μια θεωρητική προσέγγιση)

Φλουρής Γεώργιος
Καθηγητής του τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Σμυρναίου Ζαχαρούλα
Επίκουρη καθηγήτρια του τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Κροτσέτη Λαμπρινή
Φοιτήτρια στο ΠΜΣ «Θεωρία Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» Κατεύθυνση: «Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διδασκαλία» email: linakros87@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η σύνδεση της Νευροεκπαίδευσης με την Παιδαγωγική επιστήμη, με σκοπό να αναδυθούν πτυχές που συνδέουν τα δύο επιστημονικά πεδία, για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Η εναρμόνιση των δύο αυτών πεδίων συμβάλει στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών και στην αναβάθμιση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Σήμερα, οι όποιες δυσκολίες υπήρχαν που δεν επέτρεπαν τη συνεργασία ανάμεσα στον αξιόλογο τομέα της Νευροεκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής έχουν σε μεγάλο βαθμό αρθεί, χάρη στη στενότερη συνεργασία που υπάρχει με ποικίλα επιστημονικά πεδία, αλλά και τη χρήση σύγχρονων μεθόδων και τεχνικών, όπως της νευροαπεικόνισης. Υποστηρίζουμε, επομένως, ότι μπορούμε να είμαστε αισιόδοξοι, καθώς έχει προετοιμαστεί το έδαφος που θα προωθήσει το σχετικά νέο αυτό πολυεπιστημονικό πεδίο σημαντικά.

Λέξεις κλειδιά: Νευροεκπαίδευση, διδακτική πρακτική, μέθοδοι νευροαπεικόνισης, εγκέφαλος.

Εισαγωγή

Το άρθρο αυτό επιδιώκει να αναδείξει την αναγκαιότητα της σύνδεσης του τομέα της Νευροεκπαίδευσης με αυτόν της Παιδαγωγικής, καθώς κατά την επιστημονική αναζήτηση δεν εντοπίστηκε κάποια σχετική έρευνα, η οποία να συνδέει άμεσα και να αξιοποιεί με επάρκεια τους δύο αυτούς κλάδους. Το ενδιαφέρον για την αξιοποίηση των δύο αυτών τομέων έγκειται στο γεγονός ότι υπάρχει η δυνατότητα οι δύο αυτοί κλάδοι να εναρμονιστούν και η εναρμόνιση αυτή μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών και διδακτικών πρακτικών. Κατ' αρχήν, το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να προσαρμοστεί στη σημερινή εποχή· οι μαθητές, το κέντρο κάθε προσπάθειας στην εκπαίδευση, πρέπει να προετοιμάζονται για τον κόσμο, για το διεθνή ανταγωνισμό και όχι μόνο για το στενό ελληνικό χώρο. Είναι απαραίτητο, επομένως, για την επίτευξη αυτού του στόχου, να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον δημιουργικό, ελεύθερο, και καινοτόμο το οποίο θα αποτελεί εκκολαπτήριο νέων ιδεών και προσεγγίσεων. Το νέο αυτό ακαδημαϊκό περιβάλλον θα διαχέει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τα συναισθήματα στους μαθητές, ώστε να τους υποβοηθήσει να προετοιμαστούν για το τοπικό και παγκόσμιο περιβάλλον και την κοινωνία τους. Το σημερινό σχολείο μπορεί και πρέπει να θέσει τέτοιους στόχους, καθώς και να παρέχει το ανάλογο εκπαιδευτικό περιβάλλον μάθησης, την εκπαίδευση, δηλαδή, που χρειάζονται οι μαθητές για να αξιοποιήσουν το συνολικό δυναμικό τους ώστε να ανταποκριθούν στις σημερινές και αυριανές προκλήσεις του 21ου αιώνα. Εξάλλου, η εκπαίδευση οφείλει να εστιάζει στους πολλαπλούς τρόπους απόκτησης της γνώσης για να ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα σε έναν κόσμο που συνέχεια μετασχηματίζεται, αλλάζει και εξελίσσεται.

Οι μεγάλες αυτές προσδοκίες αντικατοπτρίζουν μια πραγματική ανάγκη για την πρόοδο και τη βελτίωση της εκπαίδευσης, καθώς και την αντιμετώπιση της ήδη πολύπλοκης ζωής του 21ου αιώνα που αφορμάται από την έκρηξη της πληροφορίας και του πληθυσμού και τις μειώσεις του

χωροχρόνου μέσω της τηλεπικοινωνίας και της παγκοσμιοποίησης. Πρέπει να σημειωθεί, επίσης, ότι η αξιόλογη επιτυχία της επιστημονικής και τεχνολογικής έκρηξης/ επανάστασης του 20ου αιώνα, μολονότι συνέβαλε στην προώθηση της Επιστήμης σε μεγάλο βαθμό, από την άλλη, όμως, δημιούργησε και ένα πλήθος νέων προβλημάτων στην εκπαίδευση. Όσον αφορά στη μάθηση, αξίζει να επισημανθεί ότι είναι ένα σύνθετο εσωτερικό νοητικοσυναισθηματικό, κοινωνιολογικό και πολιτισμικό φαινόμενο που έχει μελετηθεί από διάφορους κλάδους της επιστήμης, όπως η ψυχολογία, η παιδαγωγική, η φυσιολογία, η ιατρική, η βιολογία και άλλοι. Οι διαδικασίες της μάθησης είναι τόσο ποικιλόμορφες και διαφορετικές, ώστε η ένταξή τους σε μια και μοναδική κατηγορία δεν μπορεί να είναι βάσιμη και πλήρης. Σύμφωνα με διάφορους ειδικούς παρότι έχει διεξαχθεί μια πληθώρα σχετικών μελετών, η μάθηση παραμένει μια διαδικασία η οποία δεν έχει ερμηνευτεί και κατανοηθεί πλήρως (Φλουρής, 2003, Kalantzis & Cope, 2013, Bransford, et.al., 2006). Φλέγον ζήτημα, επομένως, παραμένει το πώς μαθαίνουν οι μαθητές, πώς η μάθηση είναι δυνατόν να προωθηθεί με τον πιο αποδοτικό τρόπο και πώς μπορεί να συμβάλει η έρευνα για το σκοπό αυτό. Για την εξυπηρέτηση των αναγκών αυτών, τις τελευταίες δύο δεκαετίες οι νευροεπιστήμονες ξεκίνησαν μια σειρά από έρευνες με στόχο να μελετήσουν τον εγκέφαλο και να διατυπώσουν συμπεράσματα τα οποία να σχετίζονται με την εκπαιδευτική πρακτική (Φλουρής, 2005·Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013,Bransford, et.al. 2006, Kandel, et. al., 2006, Gaillard & Karapetsas, 2009, Martin, 2011, Kalntzis & Cope, 2013).

Η ενσωμάτωση και η εφαρμογή της γνώσης για τον εγκέφαλο στην εκπαίδευση, ενισχύθηκε όταν το 2000 η Αμερικανική Ομοσπονδία εκπαιδευτικών δήλωσε ότι είναι ζωτικής σημασίας να προσδιοριστεί ποια επιστήμη θα μπορέσει να διαφωτίσει το πώς μαθαίνουν οι άνθρωποι, ώστε να βελτιωθούν κατ' επέκταση οι διδακτικές πρακτικές και τα εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών (Radin, 2009). Μια πρόσφατη έρευνα στη γνωσιακή επιστήμη και στη νευροεπιστήμη, καθώς και στη σχέση τους με την εκπαιδευτική θεωρία και πρακτική, προσέφερε σημαντικές εξελίξεις στην κατανόηση των σχέσεων μεταξύ νου, εγκεφάλου και εκπαίδευσης. Αυτή η αντίληψη κατά συνέπεια, οδήγησε στη δημιουργία ενός ανερχόμενου τομέα που έχει επισημανθεί με διαφορετικά ονόματα όπως «Neuroeducation», δηλαδή, "Νευροεκπαίδευση" (Ansari, De Smedt & Grabner, 2012· Howard-Jones, 2011), «Εγκέφαλος και Εκπαίδευση» (Fischer, Daniel, et al., 2007· Schwartz & Gerlach, 2011) ή «Εκπαιδευτική Νευροεπιστήμη» (Campell, 2011· Geake, 2009). Εδώ, βέβαια, ο όρος που αναφέρεται είναι "νευροεκπαίδευση", με σκοπό να γίνει η περιγραφή του ως ένα διεπιστημονικό πεδίο, το οποίο έχει δημιουργηθεί στις συνδέσεις μεταξύ των νευροεπιστημών, της γνωσιακής επιστήμης, της γνωστικής ψυχολογίας και της εκπαίδευσης, σε μια προσπάθεια να αναδυθεί μια νέα επιστήμη της μάθησης, με βασική της στόχευση τη μετατροπή και βελτίωση των μαθησιακού φαινομένου, καθώς και των εκπαιδευτικών και διδακτικών πρακτικών.

Μεθοδολογία

Μια εκτεταμένη βιβλιογραφική αναζήτηση διενεργήθηκε, χρησιμοποιώντας τους ακόλουθους όρους (στα αγγλικά, όπως ακριβώς εφαρμόστηκαν): neuroeducation, η οποία συνδυάστηκε με τους όρους: pedagogy, motivation, emotion, interest. Ως χρονικό διάστημα αναζήτησης τέθηκε η δωδεκαετία μεταξύ 2001 και 2013, καθώς προσδιορίστηκε ότι πριν το 2001, η έρευνα στον τομέα της νευροεκπαίδευσης ήταν περιορισμένη. Παράλληλα, τέθηκε γλωσσικός περιορισμός με την επιλογή άρθρων δημοσιευμένων στα αγγλικά, (δεδομένης της γνώσης αυτής από τους συγγραφείς). Η διεκπεραίωση της παρούσας φάσης στηρίχτηκε στη χρήση των βιβλιογραφικών βάσεων του διαδικτύου, HEAL-LINK, GOOGLE SCHOLAR και SCOPUS. Ως αποδεκτές για την ανασκόπηση αυτή κρίθηκαν ερευνητικές μελέτες, οι οποίες επικεντρώνονται στην ανίχνευση του περιεχομένου και των πτυχών της νευροεκπαίδευσης και τη συμβολή της στη μαθησιακή διαδικασία.

Τέλος, σημειώνουμε ότι κατά τη διαδικασία της αναζήτησης εντοπίστηκαν οι ακόλουθες επτά ευρείες θεματικές κατηγορίες που σχετίζονται με τη νευροεκπαίδευση: α) τεχνολογία νευροαπεικόνισης (neuroimaging), β) νευρογένεσις και πλαστικότητα (neurogenesis and plasticity), γ) θεωρίες της συνείδησης (theories of consciousness) ή όπως αλλιώς συνηθίζεται να λέγεται θεωρία σύνδεσης νου-εγκεφάλου, δ) θεωρίες της νοημοσύνης (theories of intelligence), ε)

νευροηθική (neuroethics), στ) μαθησιακές δυσκολίες (learning differences) η) σχέση νουσώματος (mind-body relation) (Tokuhama-Espinosa, 2008).

Θεωρητικό πλαίσιο

Σε πρώτο στάδιο κρίνεται απαραίτητη η παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου της Νευροεκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής.

Νευροεκπαίδευση

Ο τομέας της νευροεκπαίδευσης μπορεί να οριστεί ως ένα ευρύ, διεπιστημονικό και πολυδιάστατο πεδίο, το οποίο μελετά θέματα που σχετίζονται με τον εγκέφαλο, το νου και την εκπαίδευση, αντλώντας θεωρίες και μεθόδους από ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών κλάδων. Ο κύριος στόχος του τομέα είναι να διερευνήσει τις επιστημονικές και παιδαγωγικές βάσεις της μάθησης και της εκπαίδευσης, αξιοποιώντας μια ποικιλία μεθόδων έρευνας που χρησιμοποιούνται σήμερα σε ποικίλους τομείς (Nouri & Mehrmohammadi, 2013). Καταρχήν, υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τον τομέα αυτό, ο οποίος μπορεί να μας οδηγήσει στην καλύτερη κατανόηση της εκπαίδευσης, της νοητικής ανάπτυξης του ατόμου και της μάθησης. Ήδη αμερικανικά πανεπιστήμια, όπως το Harvard, το Johns Hopkins, το πανεπιστήμιο της Νότιας Καλιφόρνια και άλλα, την πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα ξεκίνησαν να προσφέρουν εξειδικεύσεις και πτυχία αφιερωμένα στη νευροεκπαίδευση. Τέτοιες σπουδές αναζητούν τους συνδέσμους μεταξύ της κατανόησης των εγκεφαλικών διεργασιών αναφορικά με τη διδασκαλία στην τάξη και τις εμπειρίες που αποκομίζει το άτομο από αυτή τη διαδικασία (Wolf, 2010). Κατά δεύτερον, το δυναμικό των νευροεπιστημών, για να χρησιμεύσει ως μια πλατφόρμα για μια εκπαίδευση βασισμένη σε τεκμήρια, αντικατοπτρίζεται, επίσης, στις μεγάλες επενδύσεις που λαμβάνουν χώρα σε διεπιστημονικά ερευνητικά προγράμματα. Για παράδειγμα, το 2005 το Γερμανικό Ομοσπονδιακό Υπουργείο Παιδείας και Έρευνας ίδρυσε το ‘Neuroscience, Instruction and Learning’ με πρωτοβουλία χρηματοδότησης. Το πρόγραμμα αυτό του ΟΟΣΑ για Διεθνή Αξιολόγηση των Μαθητών (PISA) ήταν εν μέρει μια μορφή ανταπόκρισης στην έλλειψη τέτοιων προγραμμάτων. Ομοίως, στο αμερικανικό Εθνικό Ίδρυμα Επιστημών ιδρύθηκε το ‘Science of Learning’ πρόγραμμα χρηματοδοτούμενο για τη δημιουργία διεπιστημονικών ερευνητικών κέντρων με στόχο την καλύτερη κατανόηση του πώς μαθαίνουν οι μαθητές, πώς αυτή η μάθηση είναι δυνατόν να προωθηθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και πώς η έρευνα μπορεί να αξιοποιηθεί για τα εκπαιδευτικά προβλήματα. Πολλά από τα χρηματοδοτούμενα κέντρα ‘Science of Learning’, έχουν γνωστικούς νευροεπιστήμονες ως βασικούς ερευνητές των μεγαλύτερων, διεπιστημονικών ερευνητικών ομάδων. Έτσι, η νευροεπιστήμη είναι ένα από τα πεδία της έρευνας, όπου οι χρηματοδοτήσεις των οργανισμών και των πολιτικών φορέων αποδεικνύουν το έμπρακτο ενδιαφέρον για την επίλυση των εκπαιδευτικών προβλημάτων.

Η νευροεκπαίδευση, επομένως, έχει θέσει εξ' αρχής ως κύριο στόχο να ανταποκριθεί σε τέτοιου είδους προσδοκίες-προκλήσεις, οι οποίες αντικατοπτρίζουν την μέγιστη ανάγκη για πρόοδο και ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, καθώς και να παρέχει σαφείς απαντήσεις σε ενδεικτικά ερωτήματα όπως: ο εγκέφαλος είναι ευαίσθητος σε κοινωνικά ερεθίσματα; Μήπως ο εγκέφαλος αλλάζει συνεχώς με την εμπειρία, κάνει, δηλαδή, νέες κυτταρικές συνάψεις (νευρωνικές ώσεις) και ενισχύει αυτές τις συνάψεις μέσω της επαναλαμβανόμενης χρήσης της πρακτικής και ακόμα παράγει νέα κύτταρα (νευρώνες) σε ορισμένες περιοχές του εγκεφάλου; Όταν ένας μαθητής μαθαίνει μέσω της διδασκαλίας, αλλάζει ο εγκέφαλός του για πάντα ή προσωρινά; Μπορεί κάποια “σαρκαστική” παρατήρηση ενός εκπαιδευτικού σε ένα μαθητή να επηρεάσει τη μάθησή του (Hardiman & Denckla, 2009); Είναι, πάντως, αναγκαίο να σημειωθεί πως διάφορες έρευνες έχουν δείξει ότι η βιολογική βάση της μάθησης, καθώς και της συνειδητότητας, ο εγκέφαλος, είναι ένα μη γραμμικό και δυναμικό σύστημα λειτουργιών και άπειρων πιθανών δυνατοτήτων. Διακρίνεται από εγγενή πλαστικότητα και επιστρατεύει πάντοτε την αυτο-οργάνωση των δομών του, προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται επαρκέστερα στις ανάγκες που τίθενται επιτακτικά από το εξωγενές περιβάλλον, με το οποίο κάθε φορά αλληλεπιδρά. Το πιο θαυμαστό από όλα βέβαια είναι πως οι “επιδόσεις” ανταπόκρισής του σε αυτό αυξάνονται εκθετικά, εφόσον “ασκηθεί” σε οργανωμένα μαθησιακάκοινωνικά

περιβάλλοντα εμπλουτισμένα με πολλαπλά ερεθίσματα, ικανά να προκαλούν την περαιτέρω αναδιοργάνωση και εξέλιξη των άπειρων νευρωνικών δικτύων που διαθέτει (Φλουρής, 2005· Μανούσου & Πρόσκολλη, 2005· Bransford et.al., 2006, Kandel, et.al., 2006, Gaillard & Karapetsas, 2009).

Παιδαγωγική

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις έχουν τις βάσεις τους στον εποικοδομητισμό, προσέγγιση η οποία ρίχνει φως και δίνει βαρύτητα στις υπάρχουσες αντιλήψεις, ιδέες και αναπαραστάσεις των μαθητών σε σχέση με το θέμα που διδάσκονται κάθε φορά στο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τις αρχές του κονστρουκτιβισμού, η νόηση είναι μια λειτουργία 'κατασκευής νοημάτων' βασιζόμενη πάνω στην όλη εμπειρία του ατόμου. Η δόμηση της γνώσης είναι, επομένως, μια διαδικασία που βασίζεται στις προϋπάρχουσες εμπειρίες, τις νοητικές κατασκευές, τις πεποιθήσεις και τις «θεωρίες» που ο καθένας χρησιμοποιεί, προκειμένου να ερμηνεύσει αντικείμενα ή γεγονότα (Driver & Oldham, 1986· Driver, 1989· Zahorik, 1996· Ράπτης & Ράπτη, 2001, Κασσωτάκης & Φλουρής,2013). Οι εμπειρίες μας, δηλαδή, δέχονται επεξεργασία από τα προσωπικά «νοητικά μοντέλα», με αποτέλεσμα η μάθηση να είναι η προσαρμογή (accommodation) αυτών των μοντέλων στις νέες εμπειρίες. Τα επιμέρους θέματα θα πρέπει να εντάσσονται στο γενικότερο πλαίσιό τους και η έμφαση οφείλει να δίνεται σε καινοφανείς έννοιες. Η κατάλληλη διδασκαλία, επομένως, πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα νοητικά μοντέλα ή γνωστικά σχήματα που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να κατανοήσουν τον κόσμο και να επιδιώκεται μέσω αυτής η περαιτέρω νοητική τους ανάπτυξη. Η ανάπτυξη αυτή, βέβαια, σύμφωνα και με τη θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, επιτυγχάνεται όχι μόνο χάρις στον έμφυτο νοητικό εξοπλισμό του κάθε ατόμου, αλλά και εξαιτίας της διαμεσολάβησης των κοινωνικών γεγονότων και των πολιτιστικών εργαλείων (όπως είναι η γλώσσα), καθώς και της εσωτερίκευσης των σημασιών με τις οποίες είναι φορτισμένα αυτά τα πολιτισμικά μέσα. Τα εργαλεία αυτά και οι κοινωνικές σημασίες τους όχι μόνο διαμεσολαβούν για την πραγματοποίηση των γνωστικών διεργασιών, αλλά εμπεριέχουν νοήματα και τρόπους σκέψης που διαμορφώνουν διαλεκτικά τις ίδιες τις νοητικές διεργασίες (Driver & Oldham, 1986· Driver, 1989, Kalantzis & Cope, 2013).

Εν συνεχεία και έχοντας υπόψη τα παραπάνω, οι βασικοί παράγοντες που, επίσης, επηρεάζουν τη μάθηση και διαφοροποιούν τα αποτελέσματα της διδασκαλίας είναι οι ικανότητες· η διδασκαλία γίνεται περισσότερο αποτελεσματική όταν αξιοποιεί, καλλιεργεί και προάγει τις γενικές και ειδικές ικανότητες των μαθητών. Επίσης, τα κίνητρα (ή παρώθηση), παίζουν πάρα πολύ σημαντικό ρόλο στη μάθηση. Με τον όρο "κίνητρα" καλείται ο συνειδητός ή ασυνείδητος παράγοντας, ο οποίος διεγείρει, διατηρεί, ρυθμίζει, στηρίζει και κατευθύνει τη συμπεριφορά του ατόμου προς ένα σκοπό. Η διαδικασία της μάθησης κατευθύνεται και ενισχύεται από τα κίνητρα της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Φυσικά, όταν κατά τη μάθηση προωθούνται καινούργιες εμπειρίες, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν σε αυτήν με τις αισθήσεις τους, τα συναισθήματά τους και με διάφορες άλλες πνευματικές λειτουργίες, αυτό αυξάνει την αποδοτικότητα της διαδικασίας αυτής (Duffy & Cunningham, 1996· Χαραλαμπόπουλος, 2001, Kalantzis & Cope, 2013, Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013). Επομένως, η Παιδαγωγική επιστήμη αποσκοπεί στο να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις και να εξασφαλίσει τις συνθήκες εκείνες που εγγυώνται την πλήρη κάλυψη των φυσικών, διανοητικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών του κάθε παιδιού, δίνοντάς του τη δυνατότητα να αναπτύξει το δυναμικό του, ούτως ώστε ως υπεύθυνος και ανεξάρτητος ενήλικας να διεκδικήσει ισότιμα μια δημιουργική ζωή. Για το λόγο αυτό η Παιδαγωγική μπορεί να ενημερώσει και να ανατροφοδοτήσει με ποικίλους τρόπους τις Νευροεπιστήμες, όπως για παράδειγμα όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν διατυπώσει προτάσεις σχετικά με την ανάγκη να υπάρχει καλύτερη ενημέρωση και προετοιμασία στο επάγγελμά τους, η οποία να έχει τις βάσεις της σε επιστημονικά τεκμηριωμένη έρευνα (Eisenhart & DeHaan, 2005).Τέτοιες μορφές ανατροφοδοτήσεων, επομένως, ενημερώνουν τις νευροεπιστήμες σχετικά με το επίπεδο και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, γεγονός που ενισχύει την άποψη ότι υπάρχει κατανόηση της έρευνας που είναι επιστημονικά τεκμηριωμένη, η οποία μπορεί να επιβεβαιωθεί στο μέλλον από τις νευροεπιστημονικές μελέτες. Άλλες μελέτες στην εκπαίδευση έχουν δείξει πως οι αίθουσες

διδασκαλίας αποτελούν το πιο "πρόσφορο έδαφος" για τις Νευροεπιστήμες, καθώς υπάρχει μεγάλη συνάφεια με την επιστήμη «Νους, Εγκέφαλος και Εκπαίδευση» (Fischer, 2007a, Martin, 2011).

Σχετικές έρευνες

Σύμφωνα με τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω προκύπτει ότι τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει αρκετές έρευνες διεθνώς στον τομέα της νευροεκπαίδευσης με σκοπό την κατανόηση του πώς μαθαίνει ο άνθρωπος. Στο συγκεκριμένο σημείο θα αναφερθούν ορισμένα ευρήματα ερευνών που έγιναν τα τελευταία έξι χρόνια, όπως αυτά αναφέρονται στη βιβλιογραφία που μελετήθηκε. Η πλειονότητα των ερευνών στον τομέα αυτό έχει επικεντρωθεί στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, καθώς τα σχολεία προσπαθούν να εκπαιδεύσουν ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών που πλήττονται από αυτές τις δυσκολίες, όπως για παράδειγμα τη δυσλεξία (Eden & Moats, 2002), τη δυσαριθμησία (Rousselle & Noël, 2007) και τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (Tallal et al., 1996). Υπάρχουν, επίσης, μια σειρά από μελέτες που έχουν επικεντρωθεί σε πιο εξεζητημένες ικανότητες, όπως η γλώσσα (McLaughlin, Osterhout, & Kim, 2004), η ανάγνωση ((Dehaene, 2009) και τα μαθηματικά (Lee & Ng, 2011). Ιδιαίτερος λόγος γίνεται τα τελευταία χρόνια και θα συνεχίσει να γίνεται για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και τη συσχέτισή της με το πρόγραμμα σπουδών και την προώθηση της δημιουργικότητας και της γνώσης στη μαθησιακή διαδικασία και αυτό επειδή τα συναισθήματα παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη μάθηση και στις ανθρώπινες ενέργειες (O' Hara, 2007, Bransford, et.al. 2006, Martin, 2011, Kalntzis & Cope, 2013, Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013). Οι Baker και Rudd (2001), παρατήρησαν ότι πολλές μελέτες έδειξαν ότι τα (θετικά) συναισθήματα, καθώς και τα κίνητρα είναι σημαντικά για τη διαδικασία της μάθησης και την ενθάρρυνση των μαθητών να αποκτήσουν δημιουργικές ικανότητες και κριτική σκέψη. Τα συναισθήματα συγκεκριμένα, ενισχύουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Αυτό ενισχύεται ακόμα περισσότερο, καθώς σύμφωνα με τους Blakemore και Frith (2005), ο εγκέφαλος ενισχύει τα αισθητήρια όργανα, όταν λαμβάνει συναισθηματικά ερεθίσματα, με αποτέλεσμα αυτά να ελέγχουν τις "συναισθηματικές πληροφορίες". Για παράδειγμα, όταν οι μαθητές οπτικοποιούν διάφορα ερεθίσματα, μπορούν να ελέγξουν τη συναισθηματική τους κατάσταση, πράγμα το οποίο βοηθά ιδιαίτερα τη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, ο Goswami (2008), επεσήμανε ότι η αυξημένη συναισθηματική εμπειρία είναι σημαντική για την υποστήριξη της αποτελεσματικότητας της μάθησης. Κατά συνέπεια, η δημιουργία ενός θετικού συναισθηματικού περιβάλλοντος είναι απαραίτητη κατά τη μαθησιακή διαδικασία στην τάξη, προκειμένου να γίνει περισσότερο εφικτή η κατανόηση της συμπεριφοράς των μαθητών. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που θα έχουν κατανοήσει ότι η συναισθηματική 'καλωδίωση του εγκεφάλου' συνδέεται με τον προμετωπιαίο φλοιό, το κέντρο της σκέψης υψηλού επιπέδου, θα εκτιμήσουν την ανάγκη να προσφέρουν στους μαθητές τους μια θετική συναισθηματική σύνδεση με τη μάθηση (Martin, 2011,Kandel, Et.al., 2006).

Επιπρόσθετα, ο Aldous (2007), ανέλυσε τα αποτελέσματα διάφορων νευροεπιστημονικών και ψυχολογικών μελετών και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η δημιουργικότητα "δονείται" ανάμεσα στη σκέψη και στο συναίσθημα, πράγμα που θα μπορούσε να αυξήσει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των γνωστικών (σκέψης και συλλογισμού) και μη γνωστικών (αίσθηση και διαίσθηση) περιοχών του εγκεφάλου στα οπτικο-χωρικά και γλωσσικά κυκλώματα, από τις δραστηριότητες στις οποίες επιδίδονται οι μαθητές. Ως εκ τούτου, η κατανόηση των μηχανισμών του εγκεφάλου που σχετίζονται με τη μάθηση, τη σκέψη και τα συναισθήματα, είναι σημαντική τόσο για την εφαρμογή των κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών, όσο και για το σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών τα οποία οφείλουν να ανταποκρίνονται σε όλες τις ανάγκες των μαθητών (Blakemore & Frith, 2005).

Νευροαπεικονιστικές Μέθοδοι

Ο ανθρώπινος εγκέφαλος είναι μια μαγική "terra incognita" που κανείς έως τώρα δεν ήξερε σε μεγάλο βαθμό πώς δουλεύει κατά τη στιγμή που το άτομο επιδίδεται σε συγκεκριμένες δεξιότητες. Διαθέτει μια τεράστια χωρητικότητα και βρίσκεται σε ετοιμότητα για την εισροή νέων

πληροφοριών, ώστε να τις μετατρέψει σε νέες συνάψεις και νέα κυκλώματα· κάθε νέο ερέθισμα τον ωθεί σε αναπαραγωγή και βελτίωσή του. Διάφοροι μελετητές, μάλιστα, επισημαίνουν ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος διαθέτει τέτοιες δυνατότητες, οι οποίες επιδρούν και μπορεί να επηρεάσουν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό τη μάθηση, τη μνήμη και την κρίση των ατόμων (Μανούσου & Πρόσκολλη, 2005, Kandel,et.al., 2006, Gaillard & Karapetsas, 2009, Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015). Αυτό, όμως, που συναρπάζει στον τομέα της νευροεκπαίδευσης, είναι ότι χρησιμοποιεί σύγχρονες τεχνικές απεικόνισης του εγκεφάλου, μέσω των οποίων γίνεται εφικτή η παρατήρηση του εγκεφάλου, καθώς το υποκείμενο εμπλέκεται στη διαδικασία της μάθησης. Ο Bruer (1997, 2006), περισσότερο από μια δεκαετία πριν, ήταν ένας από αυτούς που είχε ασκήσει κριτική για τη σχέση μεταξύ νευρολογίας και εκπαίδευσης. Υποστήριξε ότι είναι πολύ νωρίς να σκεφτούμε τις εφαρμογές της επιστήμης του εγκεφάλου για την εκπαιδευτική πρακτική και ότι η γέφυρα μεταξύ νευρολογίας και εκπαίδευσης ήταν ακόμα πολύ μακριά. Είχε μάλιστα προτείνει τον όρο "γνωστική ψυχολογία" ως την πιθανή γέφυρα, η οποία θα ένωνε το χάσμα μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, το 1997, ο Bruer δημοσίευσε ένα άρθρο με τίτλο "Brain and education: A bridge too far " στο οποίο υποστήριξε ότι ενώ οι έρευνες στις γνωστικές επιστήμες έχουν πολλά να προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς, ωστόσο τα ευρήματα των ερευνών αυτών δύσκολα μπορούν να συσχετιστούν άμεσα με την εκπαιδευτική πρακτική (βλ. και Φλουρής, 2005). Πιο πρόσφατα, άλλοι μελετητές έχουν υποστηρίξει ότι το γεφύρωμα της 'νευροψυχολογίας με την εκπαίδευση' είναι απαραίτητο και οι ωφέλειες που προκύπτουν καθίστανται αμοιβαία χρήσιμες (Gaillard & Karapetsas, 2009). Από τότε τα πράγματα έχουν βελτιωθεί, ακόμη περισσότερο, κάτι που σε μεγάλο βαθμό οφείλεται στη διαθεσιμότητα των μη επεμβατικών μεθόδων απεικόνισης των λειτουργιών του ανθρώπινου εγκεφάλου· οι τρεις επικρατέστερες μέθοδοι είναι τα ηλεκροεγκεφαλογραφήματα, η Υπέρυθρη Φασματοσκοπία και η Λειτουργική Μαγνητική Τομογραφία. Συνεπώς, έχει καταστεί σήμερα δυνατή η μέτρηση των περιοχών του εγκεφάλου που εμπλέκονται με τις δεξιότητες που διδάσκονται στο σχολείο, όπως για παράδειγμα, η αριθμητική, η ανάγνωση, όπως και το πώς η κυτταρική τους σύνδεση αλλάζει κατά τη διάρκεια της μάθησης. Πρόσφατες για παράδειγμα μελέτες έχουν αποκαλύψει ότι οι αλλαγές αυτές δεν περιορίζονται στη λειτουργία του εγκεφάλου, αλλά παρατηρούνται, επίσης, και στη δομή του (Ansari, Smedt & Grabner, 2008· Tokuxama-Espinosa et al., 2008). Επίσης, χάρη στις μεθόδους αυτές, έρευνες έδειξαν ότι η μάθηση αλλάζει ριζικά τον εγκέφαλο, ο οποίος όπως προαναφέρθηκε, χαρακτηρίζεται από εγγενή πλαστικότητα, δημιουργεί νέες κυτταρικές συνδέσεις, και ενισχύει τις ήδη υπάρχουσες, καθώς λαμβάνουμε και επεξεργαζόμαστε νέες πληροφορίες και δεξιότητες. Κατά την τελευταία δεκαετία, η τεράστια πρόοδος που έγινε ως προς την κατανόηση της πλαστικότητας του εγκεφάλου, έχει δημιουργήσει έναν εντελώς νέο τρόπο θεώρησης για τη μάθηση και την εκπαίδευση των παιδιών (Gaillard & Karapetsas, 2009, Martin, 2011, Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, η δυνατότητα απεικόνισης των νευρωνικών συνάψεων, που έχουν σχηματιστεί ως αποτέλεσμα της μάθησης, μας βοηθά να κατανοήσουμε την πορεία ανάπτυξης ή αλλιώς τα όρια της πλαστικότητας των κυκλωμάτων του εγκεφάλου, που σχετίζονται με τις γνωστικές λειτουργίες που διαμορφώνονται από την εκπαίδευση. Επιπλέον, η εφαρμογή των μεθόδων νευροαπεικόνισης έχει τη δυνατότητα να παρέχει στοιχειώδεις γνώσεις αναφορικά με τη διανοητική διαδικασία που σχετίζεται με τη μάθηση, σε ένα πιο αναλυτικό επίπεδο (Grabner & Ansari, 2010· Klingberg, 2010)· η ελπίδα που έχει αναδυθεί είναι ότι η περισσότερη γνώση σχετικά με την κυτταρική και γνωστική βάση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, θα συμβάλει στην καλύτερη οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, προάγοντας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την εκμάθηση αυτών των ικανοτήτων που είναι ζωτικής σημασίας για τη σύγχρονη κοινωνία.

Αν και το πεδίο, όπως έχει επανειλημμένα αναφερθεί είναι νέο, αναμένεται με αυτές τις νέες μεθόδους παρατήρησης της μάθησης, να μπορέσουμε να αντλήσουμε σημαντικά παραδείγματα αναφορικά με το τι χρειάζονται οι μαθητές, καθώς και για τους καλύτερους τρόπους εκπαίδευσής των, ώστε να βελτιώσουμε τις διδακτικές πρακτικές με νέα ενεργά επιστημονικά στοιχεία. Επιπρόσθετα, θα επινοηθούν περισσότερο αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων μαθησιακών προβλημάτων στη γενική εκπαίδευση και ειδική αγωγή Τα νέα αυτά εργαλεία απεικόνισης του εγκεφάλου αφορούν στις τεχνικές ανάλυσης DNA, τα

οποία μπορούν όλο και περισσότερο να κάνουν εμφανείς τις κρυφές εγκεφαλικές και γενετικές διεργασίες. Η νευροεκπαίδευση αναζητά την ανάλυση των βιολογικών αλλαγών που λαμβάνουν χώρα στον εγκέφαλο, καθώς επεξεργάζεται μια νέα πληροφορία (Grabner & Smedt, 2011). Μπορούν, δηλαδή, να μας ενημερώσουν ποιο περιβάλλον συναισθηματικών και κοινωνικών καταστάσεων είναι το ιδανικότερο για να «διατηρηθεί» και να αποθηκευτεί μια νέα πληροφορία στον εγκέφαλο, μέσα από τη σύνδεση των νευρώνων. Σε πολλές περιπτώσεις ήδη οι επιστήμονες και οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να βρίσκονται στα πρόθυρα του να είναι σε θέση να παρατηρήσουν τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σχετικά με τις διεργασίες – επεξεργασίες που κάνει ο εγκέφαλος και τις γενετικές εκφράσεις (Szucs & Goswami, 2007). Αυτές οι σημαντικές εξελίξεις έχουν, μάλιστα, προκαλέσει μεγάλο ενθουσιασμό, καθώς και αύξηση της εμπιστοσύνης της κοινωνίας, η οποία έχει ήδη μεγάλο πάθος με τα βιογενετικά επιτεύγματα, εξαιτίας του ότι έχουν σημειωθεί αλματώδεις και εντυπωσιακές πρόοδοι τις τελευταίες δεκαετίες.

Συζήτηση- Προτάσεις

Η μεγαλύτερη πρόκληση που αντιμετωπίζει σήμερα η νευροεκπαίδευση θα μπορούσε να συμπτυχθεί γύρω από δύο σημαντικά αλληλένδετα ζητήματα. Το πρώτο ζήτημα αφορά, στην επικράτηση ενός αριθμού υπεραπλουστευμένων ή παρερμηνευμένων ισχυρισμών και αντιλήψεων που έχουν κάνει την εμφάνισή τους με τον όρο "νευρομύθοι" (neuromyths). Οι νευρομύθοι για παράδειγμα αναφέρονται σε ισχυρισμούς, όπως το ότι οι άνθρωποι χρησιμοποιούν το αριστερό ή το δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου τους, η αντίληψη που θεωρεί πως τα κορίτσια έχουν πλεονέκτημα στη μάθηση, καθώς και πιο καλή μνήμη, ή το ότι όταν ακούει ένα άτομο μουσική του Μότσαρτ από τη βρεφική ηλικία, αυτό θα έχει ως συνέπεια ότι θα είναι εξυπνότερο κλπ (Willingham, 2006). Η νευροεκπαίδευση, επομένως, θα συμβάλει στην εξάλειψη αυτών των νευρομύθων και των παρερμηνευμένων αξιώσεων, που έχουν εξαπλωθεί στα σχολεία, στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών και στην ευρύτερη κοινωνία τα τελευταία χρόνια. Αυτό οφείλεται κατά μια έννοια και στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ήθελαν εσπευσμένα να μεταφέρουν την έρευνα στις πρακτικές τους στην τάξη, και σε συνάρτηση με την ελλιπή κατανόηση των επιστημονικών αυτών δεδομένων, ο τομέας της εκπαίδευσης βρίθει υπεργενικευμένων και εσφαλμένων μύθων και ανακριβειών σχετικά με τον εγκέφαλο και τη μάθηση (Dekker et al., 2012).

Το δεύτερο ζήτημα που έχει να αντιμετωπίσει ο διεπιστημονικός αυτός κλάδος είναι η ποικιλομορφία που κυριαρχεί στις έννοιες και τους όρους που σχετίζονται με το πεδίο της νευροεκπαίδευσης και η έλλειψη μιας κοινής γλώσσας μεταξύ των ερευνητών και άλλων ατόμων που εμπλέκονται σ' αυτό. Αυτό έχει ως αντίκτυπο τη δημιουργία πολλών προβλημάτων, όπως την αύξηση του κινδύνου παρανόησης και παρερμηνείας των πληροφοριών, αλλά και στην επικοινωνία μεταξύ των επιστημονικών κλάδων της νευροεκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να καθίσταται ακόμη πιο δύσκολη η σωστή και έγκυρη ενημέρωση στους εκπαιδευτικούς και στους επιστήμονες. Είναι απαραίτητο, επομένως, να αναπτυχθεί μια κοινή γλώσσα για τους εκπαιδευτικούς και τους νευροεπιστήμονες, και να βρεθεί ένας "κοινός τόπος" που θα επιφέρει την αύξηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και την αποφυγή τόσο σημαντικών λαθών και γενικεύσεων (Devonshire & Dommett, 2010· Howard-Jones, 2011). Αυτό που έχει παρατηρηθεί, πάντως, είναι ότι από τη μια, οι εκπαιδευτικοί και οι φοιτητές των παιδαγωγικών επιστημών δεν είναι εκπαιδευμένοι ούτε πλήρως εξοικειωμένοι ως προς τη δυνητική συμβολή της νευρολογίας στην εκπαιδευτική σκέψη και πρακτική. Για το λόγο αυτό δεν διαθέτουν επαρκείς γνώσεις σε νευροεπιστημονικές θεωρίες και στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις τους. Από την άλλη, οι νευροεπιστήμονες σε μεγάλο βαθμό αγνοούν τις τρέχουσες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και πρακτικές που χρησιμοποιούνται στα σχολεία και ως εκ τούτου δεν έχουν μια πραγματική εικόνα του τι διδάσκεται σε αυτά, πώς αυτό διδάσκεται και ποιες είναι οι απαιτήσεις και οι κατευθύνσεις που καθορίζονται από τα προγράμματα σπουδών. Επομένως, αυτό που χρειάζεται είναι να αναπτυχθούν στρατηγικές για την επαγγελματική ανάπτυξη και των δύο, τόσο των νευροεπιστημόνων, όσο και των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στον τομέα της νευροεκπαίδευσης (Ansari, Coch & De Smedt, 2011· Ansari, De Smedt, et al., 2012).

Υπάρχει, επομένως, η ανάγκη να εκπαιδευτεί μια νέα γενιά ερευνητών, τόσο στη

νευροεπιστήμη, όσο και στην εκπαίδευση και οι οποίοι να είναι εξοικειωμένοι αναφορικά με τους περιορισμούς που πρέπει να τίθενται κατά το σχεδιασμό μιας έρευνας βασισμένης σε μεθόδους νευροαπεικόνισης. Επίσης, θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος, καθώς και τις λεπτές αποχρώσεις και ιδιαιτερότητες της διδασκαλίας. Προτείνεται, συνεπώς, μια «διεπιστημονική συνεργασία», ως το κλειδί για να εξασφαλιστεί ένα καλύτερο και με εξέλιξη μέλλον για τη νευροεκπαιδευτική έρευνα, καθώς και η δημιουργία μιας ισχυρής ερευνητικής βάσης σχετικά με τον τομέα αυτό (Hinton & Fischer, 2008). Άλλωστε στο απώτερο μέλλον, παράλληλα με τις ανακοινώσεις των ειδικών αναφορών και πορισμάτων σχετικά με τη νευροεκπαίδευση, ευελπιστούμε ότι θα αναμένουμε μελέτες και πορίσματα που θα σχετίζονται με την εκπόνηση ειδικών προγραμμάτων σπουδών, τα οποία θα στηρίζονται όχι μόνο σε θεωρίες μάθησης, αλλά και σε αποτελέσματα ερευνών με στόχο την καλλιέργεια και ανάπτυξη των ποικίλων εγκεφαλικών ικανοτήτων των μαθητών. Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί ο εγκέφαλος, θα αποτελεί την πιο πολύτιμη γνώση, που θα μας οδηγήσει σε νέες προσεγγίσεις, οι οποίες θα αποσκοπούν στο να βοηθήσουμε τους μαθητές στον τρόπο με τον οποίον μελετούν και μαθαίνουν χωρίς τη στείρα απομνημόνευση. Αναμένουμε, επίσης, την παραγωγή νέων ιδεών οι οποίες αφενός θα συμβάλουν στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και αφετέρου, θα υποβοηθήσουν τους ίδιους τους μαθητές σχετικά με το πώς θα οργανώσουν τη μελέτη τους, ποιες στρατηγικές θα ακολουθήσουν, καθώς και το πως θα αυτορυθμισθούν οι μεταγνωστικές τους ικανότητες για την καλύτερη δυνατή απόδοσή τους.

Η νευροεκπαίδευση έχει τις δυνατότητες να επηρεάσει σημαντικά την εκπαιδευτική πρακτική και παρόλο που μπορεί να μην είναι δυνατόν (βραχυπρόθεσμα τουλάχιστον) να επιτευχθεί εθνική συναίνεση ως προς τους στόχους του εκπαιδευτικού μας συστήματος, το αναδυόμενο αυτό πεδίο μπορεί και πρέπει να διευρύνει την προοπτική για το πώς οφείλει να διοργανωθεί ένα αποτελεσματικό σχολείο που θα αποβλέπει στην ολόπλευρη καλλιέργεια όλων των μαθητών. Είναι ευκταίο ότι για την εφαρμογή της νευροεκπαίδευσης στην Ελλάδα, συντρέχουν οι προϋποθέσεις, αφού είναι γεγονός, ότι σήμερα οι εκπαιδευτικοί έχουν καλύτερη κατάρτιση, ευαισθητοποίηση και ενημέρωση, καθώς και πιο πολλές προσδοκίες από ποτέ. Παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να γνωστοποιήσουν τις ιδιαιτερότητες και τα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών στους ειδικούς ερευνητές των νευροεπιστημών, καθώς και να προτείνουν οι ίδιοι θέματα για έρευνα, στην οποία μπορούν να συμμετέχουν. Η συνεργασία αυτή θα συμβάλει στην κατανόηση του γιατί κάποια μέθοδος είναι αποδοτική, ενώ κάποια άλλη δεν ανταποκρίνεται στις δυνατότητες των μαθητών, κατάσταση που θα επιφέρει άμεσες και έμμεσες ωφέλειες τόσο στην έρευνα του εγκεφάλου όσο και στις εκπαιδευτικές πρακτικές.

Οι εκπαιδευτικοί που θα εμπλακούν στην έρευνα και θα τύχουν της ανάλογης επιμόρφωσης θα είναι σε θέση να ενεργήσουν ως μέντορες και να προωθούν τη γνώση στους συναδέλφους τους μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων· οπλισμένοι με γνώσεις από τις νευρολογικο-γνωστικές επιστήμες και έχοντας αναπτύξει την ικανότητα να τις εφαρμόζουν στις διδακτικές πρακτικές τους, οι έμπειροι αυτοί εκπαιδευτές θα αποτελέσουν μια πολύτιμη πηγή πληροφοριών για τον εντοπισμό των θεμάτων έρευνας που είναι επείγοντα και άμεσα εφαρμοστέα στον τομέα της εκπαίδευσης.

ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ

Αν αναλογισθούμε ότι η εκπαίδευση σχετίζεται με την καθημερινή τροποποίηση του εγκεφάλου, τότε θα πρέπει να δοθεί περισσότερη προσοχή στους τρόπους με τους οποίους αυτός λειτουργεί. Αυτό συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αρχίσουν να ενημερώνονται και να μαθαίνουν πιο εντατικά και μεθοδευμένα πώς μπορούν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες των παιδιών, όπως και το πώς είναι δυνατόν να *«αξιοποιηθούν στο έπακρο τα στοιχεία που υπάρχουν για τον εγκέφαλο και αφορούν τη μάθηση, τη μνήμη, την ανάκληση, την επίλυση προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων και άλλες σχολικές ικανότητες, οι οποίες ενδεχομένως, δεν τυγχάνουν αξιοποίησης από την κοινότητα των εκπαιδευτικών»* (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015). Υπάρχει η πεποίθηση, επομένως, ότι η ενδελεχής κατανόηση της μικροσκοπικής δομής και της φυσιολογικής λειτουργίας του εγκεφάλου, αποτελεί συνθήκη για οποιαδήποτε θετική πρόοδο στη

Νευροεκπαίδευση. Για το λόγο αυτό η νευροεκπαίδευση, η οποία έχει ως βασικό στόχο της να εισαγάγει και να διερευνήσει τις επιστημονικές και παιδαγωγικές βάσεις της μάθησης και της εκπαίδευσης, είναι πιο αναγκαία από ποτέ. Η εκπαίδευση στον 21ο αιώνα απαιτεί ένα νέο μοντέλο για την προετοιμασία των παιδιών, ώστε να γίνουν άτομα δημιουργικά και καινοτόμα που θα είναι σε θέση να ανακαλύψουν τη σοφία της δικής τους γενιάς και του μέλλοντός τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ Ξενόγλωσση

Aldous, C. R. (2007). Creativity, problem solving and innovative science: Insights from history, cognitive psychology and neuroscience. *International Education Journal, 8* (2), 176-186.

Ansari, D., Coch, D., & De Smedt, B. (2011). Connecting education and cognitive neuroscience: Where will the journey take us? *Educational Philosophy and Theory, 43* (1), 37–42.

Ansari, D., De Smedt, B., & Grabner, R. H. (2012). Neuroeducation — A critical overview of an emerging field. *Neuroethics, 5*(2), 105–117.

Baker, M., & Rudd, R. (2001). Relationships between critical and creative thinking. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 51 (1), 173-188.

Blakemore, S.J. & Frith, U. (2005). *The learning brain*: Lessons for education. Oxford: Blackwell Publishing.

Bransford et al., (2006). *Πώς μαθαίνει ο άνθρωπος. Εγκέφαλος, Νους, Εμπειρία και Μάθηση στο Σχολείο*. (Μτφρ. Κρομμύδα Ελένη). Αθήνα: Κέδρος.

Bruer, J. 1997. *Education and the brain: A bridge too far*. Educational Researcher, 26: 4–16.

Bruer, J. T. (2006). Points of view: On the implications of neuroscience research for science teaching and learning: Are there any? A skeptical theme and variations: The primacy of psychology in the science of learning. *CBE — Life Sciences Education, 5* (2), 104–110. doi: 10.1187/cbe.06-03-0153.

Campbell, S. R. (2011). Educational neuroscience: Motivations, methodology, and implications. *Educational Philosophy and Theory*, *43* (1), 7–16.

Dehaene, S. (2009). *Reading in the brain*: *The science and evolution of a human invention*. New York, NY: Viking.

Devonshire, I. M., & Dommett, E. J. (2010). Neuroscience: Viable applications in education? *The Neuroscientist*, *16* (4), 349–356.

Driver, R. & Oldham, V. (1986). A Contructivist Approach to Curriculum Development in Science. *Studies in Science Education*, 13.

Driver, R. (1989). The Construction of Scientific Knowledge in the School Classroom, (επιμ. Millar, R.), *Doing Science*. Lewes: Falmer.

Eden, G. F., & Moats, L. (2002). The role of neuroscience in the remediation of students with dyslexia. *Nature Neuroscience*, 5(11s), 1080–1084.

Fischer, K., Daniel, D.B., Immordino-Yang, M.H., Stern, E., Battro, A. & Koizumi, H. (Eds.). (2007). Why mind, brain, and education? Why now? *Mind, Brain, and Education, 1* (1), 1-2.

Gaillard, F & Karapetsas, A. (2009). Bridging neuropsychology and education, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Άνοιξη, 54, σ.σ. 229-280.

Geake, J. G. (2009). *The brain at school: Educational neuroscience in the classroom*. Maidenhead, England: McGraw-Hill; Open University Press.

Goswami, U. (2008). Principles of learning, implications for teaching: *A cognitive neuroscience*

perspective. *Journal of Philosophy of Education*, 42 (3-4), 381-399. Grabner, R.H., and D. Ansari. (2010). Promises and potential pitfalls of a '*cognitive neuroscience of mathematics learning*'. ZDM *The International Journal on Mathematics Education*, 42 (6): 655–660.

Grabner, R.H., and B. De Smedt. (2011). Neurophysiological evidence for the validity of verbal strategy reports in mental arithmetic. *Biological Psychology*, 87 (1): 128–136.

Hinton, C., & Fischer, K. W. (2008). Research schools: Grounding research in educational practice. *Mind, Brain, and Education, 2* (4), 157–160.

Howard-Jones, P. (2011). *A multiperspective approach to neuroeducational research.*

Educational Philosophy and Theory, 43 (1), 24–30.

Klingberg, T. (2010). Training and plasticity of working memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 14 (7), 317–324.

Willingham, D.T. (2006). "Brain-based" learning: More fiction than fact. *American Educator*, Fall 30–37.

O'Hara, M. (2007). Strangers in a strange land: Knowing, learning and education for the global knowledge society. *Futures*, 39, 930–941.

Kalantzis, M. & B. Cope (2013). *Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.

Kandel, E.,Schwarts, J. & Jessell, T. (2006). *Νευροεπιστήμη και Συμπεριφορά*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Lee, K., & Ng, S. F. (2011). Neuroscience and the teaching of mathematics. *Educational Philosophy and Theory, 43* (1), 81–86. doi: 10.1111/j.1469-5812.2010.00711.x.

Martin, G. (2011*). Νευροψυχολογία: Εγκέφαλος και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

McLaughlin, J., Osterhout, L., & Kim, A. (2004). Neural correlates of second language word learning: Minimal instruction produces rapid change. *Nature Neuroscience, 7* (7), 703–704. doi: 10.1038/nn1264. Nouri, A., & Mehrmohammadi, M. (2013). Defining the Boundaries for Neuroeducation as a Field of Study. *Educational Research Journal*, 27 (1-2).

Schwartz, M., & Gerlach, J. (2011). The birth of a field and the rebirth of the laboratory school. *Educational Philosophy and Theory, 43* (1), 67–74.

Szucs, D., and U. Goswami. (2007). Educational neuroscience: Defining a new discipline for the study of mental representations. *Mind, Brain and Education*, 1(3): 114–127.

Tokuhama-Espinosa, T. N. (2008). *The scientifically substantiated art of teaching: A study in the development of standards in the new academic field of neuroeducation* (Unpublished doctoral dissertation). Capella University, MN, U.S.

Zahorik, J. (1996). Constructivist teaching. Bloomington, In: *Phi Delta Kappa,* Ed Foundation.

Ελληνόγλωσση

Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ., (2013). *Μάθηση και Διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Μουτζούρη-Μανούσου, Ε., & Πρόσκολλη, Α., (2005). *Τα Μονοπάτια της Μάθησης. Εφαρμογές στην Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Πατάκη.

Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ., Φωτεινός, Δ., (2015). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ράπτης, Α & Ράπτη, Α, (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας*, τόμος Α΄ και Β΄. Αθήνα : Ράπτης Α.

Φλουρής, Γ., (2003). *Η αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας και η διαδικασία της Μάθησης.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Φλουρής, Γ., (2005). Εγκέφαλος, Μάθηση, Νοημοσύνη και Εκπαίδευση. Περιοδικό *Επιστήμες της Αγωγής,* (2),σ.σ. 7-32.

Χαραλαμπόπουλος, Α. (2001). Το πρόγραμμα της γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο: μια κριτική προσέγγιση. Στο *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας, Πρακτικά Συνεδρίου,* επιμ. Μ. Βάμβουκας, Α. Χατζηδάκη, τόμος Α: 66-82. Α.

ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΛΑΔΟ ΠΕ03

Συμπεράσματα από την πρακτική εξάσκηση διδασκαλίας επιμορφουμένων καθηγητών των μαθηματικών με τη χρήση ενός Δομημένης Μορφής Φύλλου Εργασίας

Εμμανουήλ Νικολουδάκης
Σχολικός Σύμβουλος Μαθηματικών ΔΔΕ Γ΄ Αθήνας
emnikolou@gmail.com

Εμμανουήλ Χουστουλάκης
M.Sc., Υπ.Διδάκτωρ, ΠΤΔΕ Αθήνας
exoustou@gmail.com

Δημήτρης Νικολουδάκης
Τμήμα Στατιστικής & Ασφαλιστικής Επιστήμης, ΠΑ.ΠΕΙ.
dnikolou@gmail.com

Περίληψη

Το Δομημένης Μορφής Φύλλο Εργασίας φαίνεται να συγκεντρώνει εκείνα τα συστατικά που βοηθούν το μαθητή να ενεργήσει και να κατασκευάσει τη γνώση του, με αποτέλεσμα την κατανόηση του μαθήματος, ενώ βοηθά το δάσκαλο για την πραγματοποίηση μιας ομαδοσυνεργατικού τύπου διδασκαλίας στα πλαίσια του κοινωνικο-πολιτισμικού κονστρουκτιβισμού. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται συμπεράσματα και παρατηρήσεις που προέκυψαν κατά την εφαρμογή του Δομημένης Μορφής Φύλλο Εργασίας στην τάξη από επιμορφούμενους καθηγητές γυμνασίων και λυκείων.

Λέξεις κλειδιά: Δομημένης Μορφής Φύλλο Εργασίας, διδασκαλία, κονστρουκτιβισμός, γεωμετρία,

Εισαγωγή

Το Δομημένης Μορφής Φύλλο Εργασίας (ΔΜΦΕ) είναι προϊόν ενός διδακτικού μοντέλου, του Μοντέλου των p-m Συνδυασμών (Dimakos & Nikoloudakis, 2009) που δημιουργήθηκε από τη σύνθεση "των φάσεων" της θεωρίας van Hiele (1986) με "τις μεθόδους" της Γνωστικής Μαθητείας (Collins et al., 1989) και αφορούσε τη διδασκαλία της Ευκλείδειας Γεωμετρίας. Ωστόσο, η κατασκευή αυτή μπορεί να χρησιμεύσει για τη διδασκαλία κάθε γνωστικού αντικειμένου και για κάθε βαθμίδα (βλ. παραρτήματα). Τη δομή του ΔΜΦΕ εν τάχει θα εξηγήσουμε εδώ.

Ένα ΔΜΦΕ αποσκοπεί στον αποκλεισμό μιας παραδοσιακού τύπου διδασκαλίας, στην ενεργοποίηση και στη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία διδασκαλίας –μάθησης και στην καλύτερη επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων στην εν λόγω διαδικασία (Δημάκος & Νικολουδάκης, 2008, Νικολουδάκης & Χουστουλάκης, 2004). Χαρακτηρίζεται δε από τέσσερις αρχές - άξονες δομής του:

1. της μη μεταφοράς της πληροφορίας
2. της κινητοποίησης
3. της αναγκαιότητας των ορισμών και θεωρημάτων
4. των υπομνήσεων και των διαδοχικών βημάτων

Η κατασκευή τού ΔΜΦΕ περιλαμβάνει τρία μέρη – ενότητες:

1. Υπομνήσεις
2. Διαδικασία

3. Αξιολόγηση

Αρχές - άξονες δομής του ΔΜΦΕ

Όσον αφορά τις τέσσερις αρχές - άξονες δομής του ΔΜΦΕ:

- Σύμφωνα με τον πρώτο άξονα, ***της μη μεταφοράς της πληροφορίας***, με το ΔΜΦΕ δεν πρέπει να μεταφέρεται καμία έτοιμη πληροφορία, αλλά δράσεις, οι οποίες θα:

(α) βοηθήσουν το μαθητή να κατασκευάσει μόνος του τη γνώση του μέσω κοινωνικής αλληλεπίδρασης στα πλαίσια μιας κοινωνικό-γνωστικής θεωρίας μάθησης

(β) εκμαιεύσουν από το μαθητή το στόχο με όρους διατύπωσης.

- Σύμφωνα με τον δεύτερο άξονα, ***της κινητοποίησης***, προκαλείται το ενδιαφέρον του μαθητή για το γνωστικό αντικείμενο. Η κινητοποίηση μπορεί να επιτευχθεί με ένα ενδιαφέρον ερώτημα ή πρόβλημα, που θα προκαλέσει το μαθητή να ασχοληθεί για να βρει την απάντηση π.χ. “ποιο από τα ακόλουθα σύνολα περιέχει περισσότερα στοιχεία;”

N = {**0**,1, **2**, 3, **4**, 5, **6**, 7, **8** , 9, **10** ,11, **12**, 13, **14**, 15, **16** …}, και
A = {0, 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, …}

- Σύμφωνα με τον τρίτο άξονα ***της αναγκαιότητας ορισμών και θεωρημάτων*** αιτιολογείται η αναγκαιότητα του ορισμού και η χρησιμότητα του θεωρήματος που διδάσκονται. Για παράδειγμα, ένας ορισμός μπορεί να προκύπτει ως ανάγκη του να μπορεί κάποιος να διακρίνει σαφώς μία κατηγορία αντικειμένων από άλλα που πιθανόν να μοιάζουν με αυτό π.χ. η έννοια της ακολουθίας από τις συναρτήσεις ή της συνάρτησης από τις αντιστοιχίες.
- Σύμφωνα με τον τέταρτο άξονα ***των υπομνήσεων και των διαδοχικών βημάτων*** παρέχονται στο μαθητή σε μορφή υπόμνησης απαραίτητες προαπαιτούμενες γνώσεις που θα του χρειαστούν κατά τη διαδικασία των δράσεων και που σε καμία περίπτωση δεν αποτελούν απάντηση κανενός ερωτήματος. Έτσι, παρά το γεγονός ότι το ΔΜΦΕ έχει σκοπό τη διαπραγμάτευση της γνώσης μέσα από συνεργατικές διαδικασίες λαμβάνει υπόψη του τους προκαταβολικούς οργανωτές (Ausubel, 1960) και την άποψη του Ausubel (1968) ότι αυτό που ήδη ξέρει ο μαθητής (σταθερή γνώση) αποτελεί τον πλέον σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει τη μάθηση.

Κατασκευή του ΔΜΦΕ

Όσον αφορά τα τρία μέρη – ενότητες κατασκευής του:

Στις υπομνήσεις θα ορίσουμε ποια είναι τα προαπαιτούμενα για τη συνέχιση της εργασίας. Αυτό μπορεί να γίνει είτε με κατάλληλες δραστηριότητες που θα οδηγήσουν τους μαθητές στην ανάκληση των προαπαιτούμενων είτε και με μια απλή υπενθύμιση από τον διδάσκοντα.

Στο δεύτερο τμήμα του ΔΜΦΕ, ***της Διαδικασίας,*** οι μαθητές εργαζόμενοι ομαδοσυνεργατικά στα πλαίσια της Ζώνης της Επικείμενης Ανάπτυξης του Vygotsky (ZPD), θα κατασκευάσουν ενεργά τη γνώση τους μέσω κατάλληλα προετοιμασμένων



δραστηριοτήτων (Dimakos & Nikoloudakis, 2009).

Στο τρίτο τμήμα του ΔΜΦΕ, ***την αξιολόγηση,*** περιλαμβάνεται ο τελικός αναστοχασμός επί των μέχρι τότε αποτελεσμάτων μέσω της εφαρμογής αυτών, ζητείται από τους μαθητές μια σύντομη περιγραφή του γνωστικού αντικειμένου που διαπραγματεύτηκαν και ζητείται μια επιπλέον εφαρμογή σε ένα παρόμοιο πρόβλημα. Επίσης μπορεί να ζητηθεί να προχωρήσουν και σε κατασκευή ενός δικού τους συναφούς προβλήματος.

Σημειώνουμε ότι οι υπομνήσεις είναι εργασία του δασκάλου, η διαδικασία είναι εργασία των ομάδων και η αξιολόγηση είναι εργασία και του δασκάλου και του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Αυτό διότι ο δάσκαλος θα δημιουργήσει τους προκαταβολικούς οργανωτές, οι μαθητές θα μάθουν στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας - μάθησης και η αξιολόγηση αφορά τόσο το δάσκαλο για να διαπιστώσει τι πήγε και τι δεν πήγε καλά στη διδασκαλία του, με άλλα λόγια να αξιολογήσει τη διδασκαλία του, δηλ. αλλά αφορά και τον κάθε μαθητή ξεχωριστά για μεταγνωστικούς λόγους και να μάθει να αναστοχάζεται. Για να επιτευχθεί αυτή η διαδικασία στην αρχή της διδασκαλίας δίνεται μόνον ένα ΔΜΦΕ σε κάθε ομάδα και αυτό γιατί οι δράσεις πρέπει να γίνουν από τα μέλη της ομάδας στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Επειδή, όμως, μάς ενδιαφέρει για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά το τι τελικά "πέρασε" από το μάθημα, όταν τελειώσουν οι δράσεις, δηλ. όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία μοιράζονται ΔΜΦΕ σε όλους τους μαθητές. Έτσι απαντούν όλοι οι μαθητές και όχι οι ομάδες.

Οι ΤΠΕ είναι προαιρετικές. Στα παραρτήματα δίνονται σχετικά παραδείγματα.

Η διαδικασία του μαθήματος με τη χρήση του ΔΜΦΕ

Κατά την επιμόρφωση των μαθηματικών της ΔΔΕ Γ΄ Αθήνας οι επιμορφούμενοι προκειμένου να εμπεδώσουν τον τρόπο διδασκαλία που υπαγορευόταν από το ΔΜΦΕ είχαν την υποχρέωση της κατασκευής κάποιων ΔΜΦΕ και στη συνέχεια να διδάξουν το μάθημά τους ακολουθώντας το Α.Π. για την τάξη τους με ένα ΔΜΦΕ. Το μάθημα, το οποίο βιντεοσκοπείτο, δίδασκε ένας επιμορφούμενος, ενώ οι υπόλοιποι επιμορφούμενοι παρακολουθούσαν κρατώντας σημειώσεις που αφορούσαν τη διαδικασία της διδασκαλίας. Οι παρατηρήσεις αναπτύσσονταν μετά το πέρας του μαθήματος και ενώ ξαναπαρουσιαζόταν το μάθημα το οποίο είχε βιντεοσκοπηθεί.

Οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες, επειδή, όμως, δεν είχαν ξαναδουλέψει με αυτόν τον τρόπο και συνηθισμένοι μάλιστα στην μετωπική - παραδοσιακή διδασκαλία τούς φαινόταν παράξενο που έπρεπε να μιλούν μεγαλόφωνα αντί της πλήρους σιωπής, που απαντούσαν "λάθος" χωρίς ενοχές, αφού δεν απαντούσαν στο δάσκαλο, αλλά στους συμμαθητές τους, στο ότι τη σωστή απάντηση δεν την έδινε ο δάσκαλος αλλά ένας συμμαθητής της ομάδας τους ή της διπλανής ομάδας, ότι μπορούσαν να κινηθούν ελεύθερα μέσα στην τάξη και να προσεγγίσουν μία άλλη ομάδα, όταν η ομάδα τους δεν μπορούσε να απαντήσει κάποιο ερώτημα. Επίσης σημαντικό σημείο που πρέπει να αναφέρουμε είναι ότι ένα πρόβλημα που τέθηκε στην Β΄ Γυμνασίου και που κατά την άποψη των επιμορφουμένων, αλλά και του οικείου Σχ. Συμβούλου, ήταν πρόβλημα για μεγαλύτερης τάξης μαθητές, απαντήθηκε από τρεις διαφορετικές ομάδες και με διαφορετικά αιτιολογημένες σωστές λύσεις! Επιπλέον οι διαφορετικές αυτές λύσεις συζητήθηκαν, συγκρίθηκαν και εξετάστηκαν στα πλαίσια της μεταγνώσης.

Ο δάσκαλος (επιμορφούμενος) έπαιζε το ρόλο του διευκολυντή, που παρενέβαινε είτε ύστερα από πρόσκληση όλων των ομάδων, διότι όλες είχαν δυσκολία να απαντήσουν σε ένα ερώτημα, είτε για να επισημοποιηθεί η γνώση στην τάξη. Επίσης παρενέβη και όταν χρειάστηκε να διευκολύνει ένα debate που αναπτύχθηκε σύμφωνα με τους ισχυρισμούς των ομάδων.

Συμπεράσματα

Οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες με τη βοήθεια του ΔΜΦΕ κατασκεύαζαν τη γνώση τους οδηγούμενοι από τις δράσεις που είχε προετοιμάσει ο διδάσκων δηλ. παρατηρούσαν, ανάπτυσσαν εικασίες, ανακάλυπταν, διατύπωναν, αποδείκνυαν, κλπ., αυτό δε που θεώρησαν σημαντικό οι μαθητές ήταν ο τρόπος διδασκαλίας. Συμπέραναν οι ίδιοι ότι οι δράσεις, δηλ παρατήρηση, ανάπτυξη εικασίας, κ.λπ. είναι αυτά που τους χρειάζονται για τη μελέτη τους. Επίσης από το πρόβλημα που τέθηκε στην Β΄ Γυμνασίου και που κατά την άποψη των επιμορφουμένων, αλλά και του οικείου Σχ. Συμβούλου, ήταν πρόβλημα για μεγαλύτερης τάξης μαθητές, αλλά απαντήθηκε από τρεις διαφορετικές ομάδες και με διαφορετικά αιτιολογημένες σωστές λύσεις αντιλαμβανόμαστε ότι το ΔΜΦΕ αφ' ενός έδωσε την ευκαιρία να αποδειχθεί η δυναμική της ομάδας και αφ΄ ετέρου επιτρέπει στο διδάσκοντα να πειραματίζεται και να προσαρμόζει τη διδασκαλία του σύμφωνα με τους μαθητές του. Οι επιμορφούμενοι παρατήρησαν ότι ο χρόνος κατασκευής ενός ΔΜΦΕ είναι πολύ μεγάλος, ενώ τόνσαν ότι η δισκολία έγκειται στην κατασκευή κατάλληλων δράσεων. Η διαδικασία της διδασκαλίας - μάθησης εκ των πραγμάτων αλλάζει τη συνήθη τακτική της παραδοσιακής διδασκαλίας Επομένως μπορούμε να θεωρήσουμε ότι το ΔΜΦΕ στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής μάθησης αποτελεί ένα καλό εργαλείο στα χέρια του δασκάλου τόσο για τη διδασκαλία, όσο και τη μελέτη και κατανόηση του διδασκόμενου γνωστικού αντικειμένου καθώς και την ανάπτυξη της μεταγνώσης των μαθητών.

Αναφορές

Ausubel, D. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology, 51*, 267-272

Ausubel, D. (1968*). Educational psychology: A cognitive view.* New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser* (pp.453-494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Dimakos, G. & Nikoloudakis, E. (2009).Analyzing the role of Shapes in the Process of Writing Proofs in Model of p-m Combinations. *The Teaching Of Mathematics Vol. XII, 1,* pp. 15–24

Δημάκος Γ. & Νικολουδάκης, Ε., (2008) Η διδασκαλία της γεωμετρίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με χρήση της θεωρίας των επίπεδων γεωμετρικής σκέψης του van Hiele και τη βοήθεια των Τ.Π.Ε. στα πλαίσια της συνεργατικής μάθησης. Μία έρευνα σε μαθητές της Α΄ Λυκείου, *Πρακτικά 5ης Διεθνούς Διημερίδας Διδακτικής των Μαθηματικών*, Ρέθυμνο

Νικολουδάκης, Ε. & Χουστουλάκης, Ε. (2004) Αιτίες που δυσχεραίνουν την επικοινωνία μεταξύ δασκάλου και μαθητών στη διδασκαλία των Μαθηματικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μία προτεινόμενη λύση. *Πρακτικά του 21ου Συνεδρίου της Ε.Μ.Ε.* σσ. 359-372.

Van Hiele, P., (1986) *Structure and insight: A theory of Mathematics Education*. New York: Academic Press, Inc.

Παράρτημα 1 (Δευτεροβάθμια Εκπ/ση- Β΄Λυκείου)

Δομημένης Μορφής Φύλλο Εργασίας

Τάξη…………………………………

Σχολείο ……………………………..

Ημερομηνία…………………………

Διδάσκων ………………………… Μαθηματικός

Ονοματεπώνυμο μαθητών ομάδας

…………………………………………………

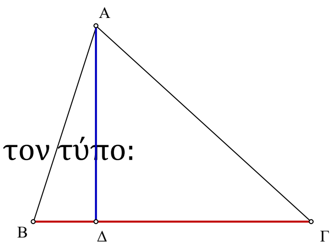
…………………………………………………

…………………………………………………

Τίτλος μαθήματος : **ΣΧΕΣΕΙΣ ΠΛΕΥΡΩΝ ΕΜΒΑΔΩΝ ΟΜΟΙΩΝ ΣΧΗΜΑΤΩΝ**

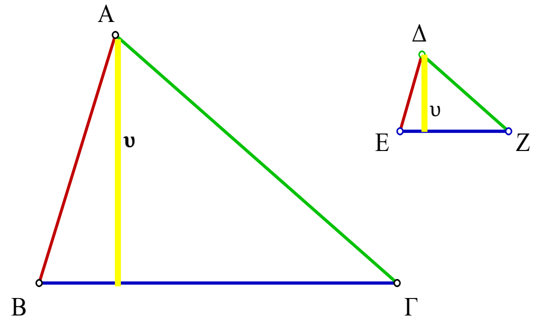
Α. Υπομνήσεις.

1.Το εμβαδόν τριγώνου δίνεται από τον τύπο:



$$E_{ΑΒΓ} = \frac{βάση.ύψος}{2} = \frac{ΒΓ.ΑΔ}{2}$$

2. Λέμε **λόγο ομοιότητας** δύο **ομοίων** τριγώνων και γενικά δύο **ομοίων** ευθυγράμμων σχημάτων **το λόγο δύο αντιστοίχων πλευρών τους.** Επίσης **δύο αντίστοιχα στοιχεία τους** π.χ. δύο αντίστοιχα ύψη **έχουν λόγο όσο είναι ο λόγος ομοιότητάς τους**.



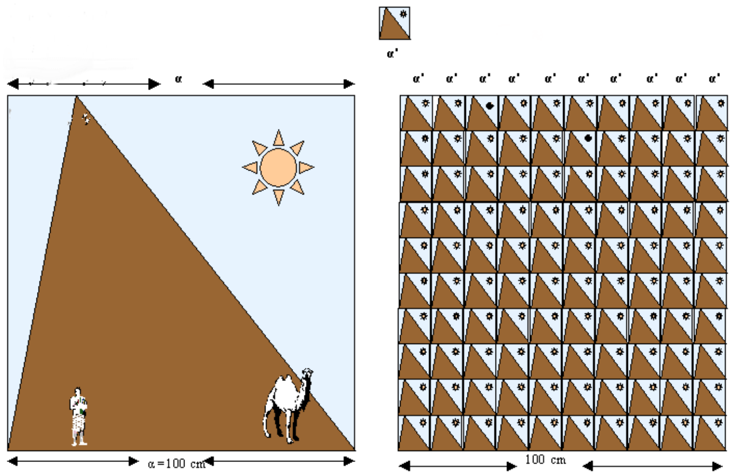
$$\frac{AB}{\Delta E}=\frac{B\Gamma}{EZ}=\frac{\Gamma A}{Z\Delta}=\frac{\upsilon}{\upsilon'}=\lambda$$

3. Αν έχετε μια (συνεχή) αναλογία π.χ. $\frac{1}{2}=\frac{2}{4}=\frac{5}{10}$ μπορείτε να δημιουργήσετε μια νέα αναλογία προσαρτώντας ένα κλάσμα που έχει ως αριθμητή το άθροισμα των αριθμητών και παρανομαστή το άθροισμα των παρανομαστών, όπως στο παράδειγμα: $\frac{1}{2}=\frac{2}{4}=\frac{5}{10}=\frac{1+2+5}{2+4+10}=\frac{8}{16}$. Έτσι από την αναλογία $\frac{1}{2}=\frac{2}{4}=\frac{5}{10}$ προκύπτει η αναλογία $\frac{1}{2}=\frac{2}{4}=\frac{5}{10}=\frac{8}{16}$.

Β. Διαδικασία-δράσεις:

Πρόβλημα

Μία ομάδα 100 τουριστών επισκέφτηκε τις πυραμίδες. Το τουριστικό γραφείο χρησιμοποιώντας την πυραμίδα του Χέοπος για φόντο κατασκεύασε 100 τετράγωνες φωτογραφίες, μία για κάθε επισκέπτη και κάλυψε με αυτές ένα τετράγωνο ταμπλό πλευράς ενός μέτρου. Σε κάθε φωτογραφία φαινόταν καθένας τουρίστας ξεχωριστά και πίσω του η πυραμίδα σαν τρίγωνο, που λόγω των διαστάσεών της πυραμίδας, η βάση του τριγώνου κάλυπτε ακριβώς την μία πλευρά της φωτογραφίας ενώ η κορυφή του τριγώνου βρισκόταν στην απέναντι πλευρά



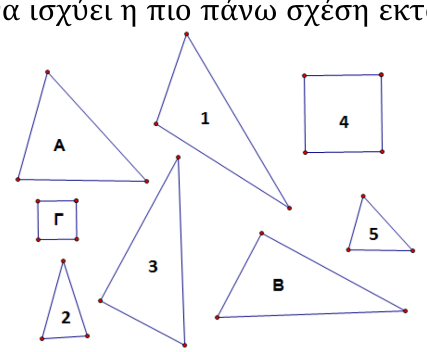
της φωτογραφίας. Αφού οι τουρίστες πήραν τις φωτογραφίες το τουριστικό γραφείο για διαφημιστικούς λόγους μεγέθυνε και τοποθέτησε στο ίδιο ταμπλό, σαν αφίσα, μία από τις φωτογραφίες. Πόσες φορές η αφίσα δείχνει μεγαλύτερη την πυραμίδα;

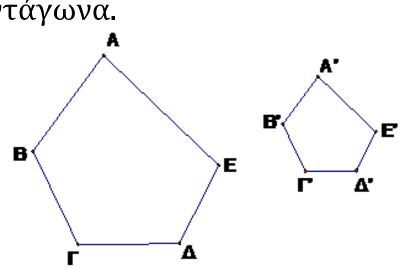
1. Να υπολογίσετε πόσο είναι το εμβαδόν E_α της αφίσας και πόσο το εμβαδόν E_φ της φωτογραφίας.
2. Πόσες φορές είναι μεγαλύτερο το εμβαδόν της αφίσας από το εμβαδόν κάθε φωτογραφίας;
3. Ποιος είναι ο λόγος ομοιότητας λ, δηλ. ο λόγος δύο αντιστοίχων πλευρών των τετραγώνων αφίσας - φωτογραφίας;
4. Ποια σχέση συνδέει το λόγο ομοιότητας με το λόγο των εμβαδών ;

5. Να υπολογίσετε το εμβαδόν $E_{τα}$ του τριγώνου της αφίσας και το εμβαδόν του τριγώνου της $E_{τφ}$ φωτογραφίας.
6. Πόσες φορές είναι μεγαλύτερο το εμβαδόν του τριγώνου της αφίσας από το τρίγωνο κάθε φωτογραφίας;
7. Ποιος είναι ο λόγος ομοιότητας λ, δηλ. ο λόγος δύο αντιστοίχων πλευρών των τριγώνων αφίσας - φωτογραφίας;
8. Γράψτε τη σχέση συνδέει το λόγο ομοιότητας με το λόγο των εμβαδών στις πιο πάνω περιπτώσεις;
9. Διατυπώστε με λόγια τη σχέση που συνδέει το λόγο ομοιότητας με το λόγο των εμβαδών.
10. Στον πίνακα που ακολουθεί να αντιστοιχίσετε στα σχήματα Α,Β,Γ εκείνα από τα σχήματα 1,2,3,4,5 για τα οποία ισχύει η πιο πάνω σχέση. Με ποιο κριτήριο κάνατε την αντιστοίχιση;

Α	**Β**	**Γ**

11. Συνοψίστε τι μάθατε μέχρις εδώ;
12. Φαντάζεστε σε ποια άλλα σχήματα μπορεί να ισχύει η πιο πάνω σχέση εκτός από τα τετράγωνα και τα όμοια τρίγωνα;
13. Γράψτε τη σχέση για δύο……………… πεντάγωνα.

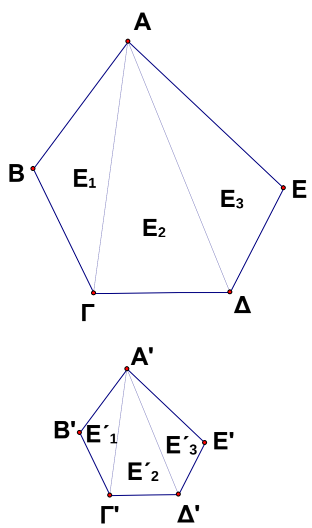




14. Αποδείξτε τη σχέση ακολουθώντας τα βήματα.

Βήμα 1: Γράψτε το λόγο ομοιότητας λ για τα όμοια πεντάγωνα ΑΒΓΔ και Α΄Β΄Γ΄Δ΄Ε΄.

Βήμα 2: Δείξτε ότι για τα τρίγωνα ΑΒΓ και Α΄Β΄Γ΄ ισχύει:



$$\frac{E_1}{E_1'} = \frac{(ΑΒΓ)}{(Α'Β'Γ')} = λ^2$$

Βήμα 3: Δείξτε ότι για τα τρίγωνα ΑΓΔ και Α΄Γ΄Δ΄ ισχύει:

$$\frac{E_2}{E_2'} = \frac{(ΑΓΔ)}{(Α'Γ'Δ')} = λ^2$$

Βήμα 4: Δείξτε ότι για τα τρίγωνα ΑΔΕ και Α΄Δ΄Ε΄ ισχύει:

$$\frac{E_3}{E_3'} = \frac{(ΑΔΕ)}{(Α'Δ'Ε')} = λ^2$$

Βήμα 5: Δείξτε ότι

$$\frac{(ΑΒΓΔΕ)}{(Α'Β'Γ'Δ'Ε')} = λ^2$$

Να κάνετε το σχήμα και να διατυπώστε με λόγια το:
ΘΕΩΡΗΜΑ…………………………………………………..

Γ. Αξιολόγηση

1. Να περιγράψετε από το τηλέφωνο, σε κάποιον που έλειπε από την τάξη σας, τι μάθατε σήμερα.
2. Ένας μαθητής χρησιμοποιώντας μια φωτογραφία ζωγράφισε μια όμοια πυραμίδα σε ένα τοίχο με την πυραμίδα να έχει ύψος 5m. Πόσα χρήματα θα χρειαστεί για να την βάψει, αν για ένα τετραγωνικό μέτρο το χρώμα στοιχίζει 3 €;
3. Να φτιάξετε μία δική σας άσκηση χρησιμοποιώντας το θεώρημα που μάθατε και να τη δώσετε στην ομάδα σας ή στις άλλες ομάδες για λύση.

Παράρτημα 2 (Πρωτοβάθμια Εκπ/ση- ΣΤ΄Δημοτικού)

Δομημένης Μορφής Φύλλο Εργασίας

Δομημένης Μορφής Φύλλο Εργασίας

Τάξη……………………………… Διδάσκων ………………………
Μαθηματικός

Σχολείο …………………………..

Ημερομηνία………………………

Ονοματεπώνυμο μαθητών ομάδας

____
____
____
____
____

Τίτλος μαθήματος : **Αναπτύγματα των Στερεών Σωμάτων**

Α. Υπομνήσεις

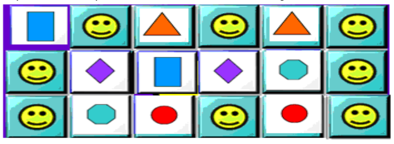
Η εισαγωγή γίνεται με παιγνιώδη τρόπο. Ο μαθητής καλείται να παίξει παιχνίδια με επίπεδα σχήματα που αποτελούν μέρη, και συγκεκριμένα έδρες, των αναπτυγμάτων των στερεών που θα διδαχθεί, τα οποία καλείται:

(α) να τα αναγνωρίσει στο παιχνίδι ως ίδια σχήματα
(β) να τα ονομάσει

1. Να μεταβείς στη σελίδα:
http://www.primarygames.com/puzzles/match_up/shape_match/shape_match.htm# και να παίξεις ανακαλύπτοντας τα ίδια σχήματα.



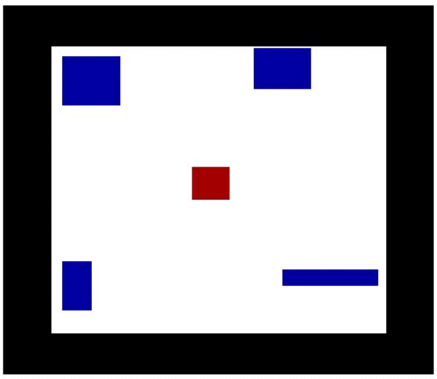
Οι μαθητές προσπαθούν παίζοντας να ανακαλύψουν τα ίδια σχήματα

,

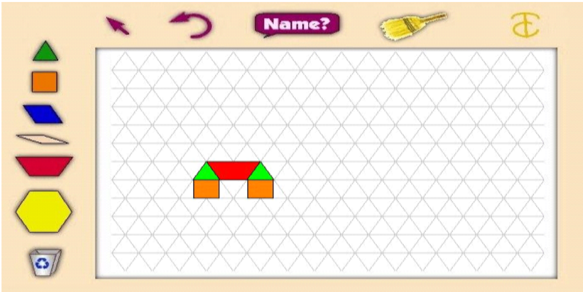
2. Αφού ανακαλύψεις όλα τα σχήματα να φτιάξεις ένα κατάλογο με τα ονόματά τους

Ορθογώνιο

3. Να μεταβείς στη σελίδα
http://www.mathsforyou.gr/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=88
για να παίξεις ένα ακόμη παιχνίδι με σχήματα. Ακολούθησε τις οδηγίες που σου δίνει το παιχνίδι.



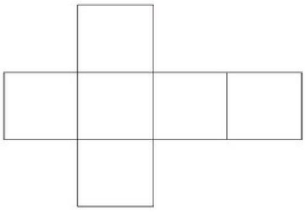
4. Πήγαινε στη σελίδα http://arcytech.org/java/patterns/patterns_j.shtml.
Σχεδίασε χρησιμοποιώντας τα διαθέσιμα γεωμετρικά σχήματα για να κατασκευάσεις δικά σου αντικείμενα. Έπειτα να ονομάσεις τα σχήματα που χρησιμοποίησες.



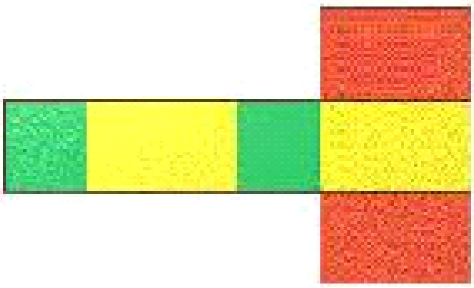
Β. Διαδικασία

Δραστηριότητα 1: Να μεταβείς στη διεύθυνση: http://www.edumedia-sciences.com/en/a570-nets-of-a-cube Παρατήρησε τα αναπτύγματα του κύβου
Από τι επίπεδα σχήματα αποτελείται το ανάπτυγμα ενός κύβου;
………
………
…………………………………………………………………………
Από πόσα και ποια επίπεδα σχήματα αποτελείται το ανάπτυγμα ενός κύβου;
………………………………………………………………………………………

Δραστηριότητα 2: Σχεδίασε, κόψε και δίπλωσε το ανάπτυγμα



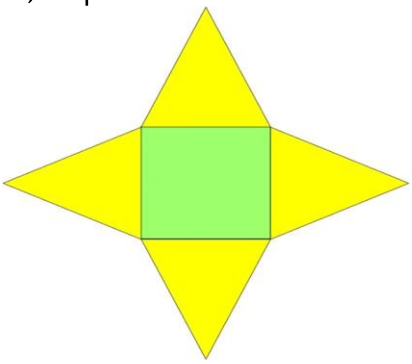
Δραστηριότητα 3: Να μεταβείς στη διεύθυνση: http://www.edumedia-sciences.com/en/a569-net-of-a-polyhedron
Παρατήρησε τα αναπτύγματα του ορθογώνιου παραλληλεπίπεδου
Από πόσα και ποια επίπεδα σχήματα αποτελείται το ανάπτυγμα ενός ορθογωνίου παραλληλεπιπέδου;
………………………………………………………………………………………
Δραστηριότητα 4: Σχεδίασε, κόψε και δίπλωσε το ανάπτυγμα



Δραστηριότητα 5: Να μεταβείς στη διεύθυνση: http://www.edumedia-sciences.com/en/a569-net-of-a-polyhedron

Παρατήρησε τα αναπτύγματα της τετραγωνικής πυραμίδας.
Από πόσα και ποια επίπεδα σχήματα αποτελείται το ανάπτυγμα μιας τετραγωνικής πυραμίδας ;
…………………………………………………………………………………………
Μπορείς να φανταστείς από πόσα και ποια επίπεδα σχήματα αποτελείται το ανάπτυγμα μιας πυραμίδας με βάση ένα εξάγωνο ;
…………………………………………………………………………………………

Δραστηριότητα 5: Σχεδίασε, κόψε και δίπλωσε το ανάπτυγμα



Δραστηριότητα 6: Επισκέψου τη σελίδα http://skoool.gr/content/los/primary/maths/3D_shapes/launch.html Εκεί θα μάθεις τι λέμε έδρα, ακμή, κορυφή ενός στερεού.

Δραστηριότητα 7:Ψάξε στο www.google.gr στις εικόνες και βρες τέσσερα αντικείμενα με σχήμα κύβου. Μέτρησε σ' αυτά τις έδρες, τις κορυφές, τις ακμές, και συμπλήρωσε τον πίνακα.

Αντικείμενο	**Πλήθος εδρών**	**Πλήθος κορυφών**	**Πλήθος ακμών**

Αλγεβρική Γενίκευση με χρήση Κανονικοτήτων

Καφετζόπουλος Γεώργιος - Ιγνάτιος
Τμήμα Μαθηματικών, ΕΚΠΑ
gkafetzo@math.uoa.gr

Βλάχος Ιωάννης
Τμήμα Μαθηματικών, ΕΚΠΑ
j_vlh@hotmail.com

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο περιγράφονται τα αποτελέσματα από μία δίωρη διδασκαλία με τη χρήση κανονικοτήτων για την εισαγωγή της έννοιας της συνάρτησης σε ένα τμήμα Β΄ Γυμνασίου, Πρότυπου Πειραματικού Γυμνασίου της Αθήνας. Χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις δραστηριότητες και πραγματοποιήθηκε ανάλυση των διαλόγων των μαθητών. Έχοντας ως στόχο την εμπλοκή των μαθητών με τις κανονικότητες, ώστε να προκύψει ο αλγεβρικός τύπος περιγραφής των μοτίβων, αναδείχθηκαν τέσσερις κατηγορίες δυσκολίας των μαθητών κατά τη διαδικασία αλγεβρικής γενίκευσης των κανονικοτήτων. Αυτές είναι: «Προβλήματα διατύπωσης», «Απουσία αιτιολόγησης», «Αδυναμία γενίκευσης» και «Αφελής γενίκευση». Παράλληλα εξετάστηκε η συνεισφορά των δραστηριοτήτων που είχαν σχεδιαστεί με βάση την έρευνα και προέκυψε η επιβεβαίωση και ενίσχυση των προηγούμενων ερευνών.

Λέξεις κλειδιά: κανονικότητες, οπτικοποίηση, αλγεβρική γενίκευση, συνάρτηση

Εισαγωγή

Στο περιβάλλον αναρίθμητες δραστηριότητες αποτελούν κανονικότητες, όπως ορισμένα φυσικά φαινόμενα και αρκετές από τις ανθρώπινες δραστηριότητες. Οι μαθητές από δικές τους εμπειρίες έχουν ζήσει την ανακάλυψη ενός μοτίβου, επομένως η προηγούμενη εμπειρία με τα μοτίβα, τους ωθεί να ασχοληθούν με αυτά, αγνοώντας ότι είναι συνδεδεμένα με μαθηματικές έννοιες. Κανονικότητα ή πρότυπο ή μοτίβο (pattern) ονομάζεται μια οργάνωση χαρακτηριστικών σε ένα αντικείμενο ή μια κατάσταση που παραμένει αμετάβλητη, ενώ άλλες ιδιότητες αλλάζουν. Πρότυπα και μοτίβα εντοπίζονται τόσο στη φύση όσο και στην τέχνη, τη γλώσσα, τη μουσική, το χορό ή τα ανθρώπινα δημιουργήματα. Ειδικά στο χώρο των Μαθηματικών, πρότυπο αποτελεί ένα σύνολο από μορφικά, γεωμετρικά ή μετρικά χαρακτηριστικά που παραμένουν σταθερά μέσα σε ομάδες αριθμών σχημάτων, μεγεθών ή άλλων μαθηματικών καταστάσεων (Τζεκάκη & Κούλελη, 2007). Τα πρότυπα όπως και οι κοινές δομές εμφανίζονται σε διάφορες μαθηματικές ενότητες, από τα κανονικά σχήματα και τις συμμετρίες ως τη δομή του δεκαδικού συστήματος και τις αριθμητικές σειρές, ενώ επαναλαμβανόμενες μορφές ή σχέσεις βρίσκονται πίσω από τους μαθηματικούς κανόνες, τους τύπους ή τους τρόπους επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων (Τζεκάκη & Κούλελη, 2007).

Η κατανόηση της έννοιας της συνάρτησης παρουσιάζει ιδιαίτερη δυσκολία για τους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου. Στόχος της παρέμβασης ήταν να συνεισφέρει στην άρση των δυσκολιών κατανόησης που παρουσιάζει η έννοια της συνάρτησης. Στην παρούσα έρευνα, ως κανονικότητες αξιοποιούνται ακολουθίες αντικειμένων, όπως δομές από τετράγωνες πλάκες, ακολουθίες από κύκλους και τετράγωνα. Οι μαθητές αναγνωρίζουν τις

κανονικότητες των γεωμετρικών σχημάτων και διατυπώνουν τις μαθηματικές σχέσεις που τις διέπουν. Ακολούθως, καταγράφουν με αλγεβρικό τρόπο τις κανονικότητες και οδηγούνται στην έννοια της συνάρτησης.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Σύμφωνα με έρευνες του Piaget, το παιδί ακόμα και στην ηλικία των δεκατριών ετών δυσκολεύεται να αντιμετωπίσει αφηρημένα (νοερά) προβλήματα που αφορούν στη σχέση των στοιχείων ενός συνόλου. Η δυσκολία αυτή μπορεί να αντιμετωπισθεί με κατάλληλες δραστηριότητες οι οποίες περιλαμβάνουν την αξιοποίηση γεωμετρικών σχημάτων για την κατανόηση αφηρημένων εννοιών, όπως της αντιστοιχίας, της διατήρησης του αριθμού, ή της διατήρησης της ποσότητας (Εξαρχάκος, 1993). Παράλληλα, η έννοια της μεταβλητής εμφανίζεται συνεχώς, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι διαφορετικές μορφές στις οποίες εμφανίζεται μπορούν να προκαλέσουν δυσκολίες. Οι Ursini και Trigueros (2001) ανέπτυξαν ένα μοντέλο για την περιγραφή των εμφανίσεων της μεταβλητής στα μαθηματικά σε όλη τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (έως και το Πανεπιστήμιο). Παρουσιάζουν την μεταβλητή ως έννοια με τρεις διαφορετικές χρήσεις (3UV model ή TUV model – Three Uses of Variable), επιβεβαιώνοντας τη δυσκολία κατανόησής της από τους μαθητές. Συγκεκριμένα, η μεταβλητή μπορεί να εμφανίζεται ως ο ορισμός ενός αγνώστου, δηλαδή να αποτελεί μια άγνωστη ποσότητα σε ένα πρόβλημα, να παρουσιάζεται ως παράμετρος σε ένα πρόβλημα ή ως συναρτησιακή σχέση μεταξύ δύο μεταβλητών (Ursini & Trigueros, 2001).

Η πρόσφατη έρευνα των Nilsson και Juter (2011) σημειώνει ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να συνδέσουν οπτικές αναπαραστάσεις με αλγεβρικές εκφράσεις και το αντίστροφο. Επιπλέον, όταν καταφέρνουν να καταλήξουν σε κάποιον αλγεβρικό τύπο, συνήθως δε δίνουν κάποια γεωμετρική ερμηνεία παρά αρκούνται σε μερικές επαληθεύσεις με βάση τα αριθμητικά δεδομένα που έχουν συλλέξει (Nilsson & Juter, 2011). Το γεγονός αυτό τονίζεται καθώς οι υπάρχουσες νόρμες υπαγορεύουν ότι δεν χρειάζεται αιτιολόγηση για μια γενίκευση (Lannin, 2005). Ο Radford (2007) προτείνει δύο σημαντικές διαδικασίες κατά την εμπλοκή των μαθητών με κανονικότητες. Η *οπτικοποίηση* αφορά στον εντοπισμό των ομοιοτήτων και διαφορών και η *γενίκευση* στην ένταξη μαθηματικής σχέσης για την έκφραση της οπτικοποίησης.

Η γενίκευση των αριθμητικών σχέσεων και η διατύπωσή τους με συγκεκριμένο αλγεβρικό τύπο, οδηγούν στην έννοια της συνάρτησης. Για παράδειγμα, με την προσθήκη ζευγών κύκλων σε ένα αρχικό ζευγάρι κύκλων, δημιουργείται μια σειρά σχημάτων με αυξανόμενο αριθμό κύκλων. Οι μαθητές εξάγουν μια αριθμητική σχέση από την κανονικότητα των σχημάτων και η γενίκευσή της βοηθάει στην προσέγγιση της έννοιας της συνάρτησης.

Σύμφωνα με τους Moss και Beatty (2006), οι δραστηριότητες γενίκευσης παρουσιάζονται συνήθως ως αριθμητικές ή σχηματικές ακολουθίες, μέσω έργων (tasks) που οδηγούν τους μαθητές να προβλέψουν τον αριθμό των στοιχείων σε οποιαδήποτε θέση της ακολουθίας και να το διατυπώσουν σαν κανόνα. Αυτές οι μέθοδοι συχνά αποτυγχάνουν στην κατανόηση της ιδέας της γενίκευσης αφού, σύμφωνα με τους Warren και Cooper (2008), εστιάζουν στα μαθηματικά προϊόντα και όχι στις μαθηματικές διαδικασίες (Noss et al., 2009). Παράλληλα, υπάρχουν πολλοί ερευνητές που έχουν τονίσει τη σημασία της εισαγωγής των μαθητών στην έννοια της γενίκευσης μέσω νέων μεθόδων, οι οποίοι θα αξιοποιούν τις ικανότητες των μαθητών (Mason, 2002).

Οι κανονικότητες ενισχύουν την αντιληπτική ικανότητα των μαθητών, καθώς αποτελούν επιπρόσθετο αναπαραστασιακό μέσο και αποτελούν *σημειωτικά σημεία* που αφορούν την έννοια και τις διαδικασίες των συναρτήσεων (Radford, 2003). Επομένως, οι μαθητές εργαζόμενοι με γεωμετρικές κυρίως κανονικότητες διερευνούν αριθμητικές σχέσεις στις δραστηριότητες. Οι αριθμητικές αυτές σχέσεις αποτελούν ένα τρόπο εισαγωγής της έννοιας της συνάρτησης.

Η εισαγωγή των συναρτήσεων με κανονικότητες συμβάλλει στην κατανόηση της έννοιας της συνάρτησης, αφού όπως αναφέρεται σε προϋπάρχουσα έρευνα, περισσότεροι από τους μισούς μαθητές μίας τάξης επωφελούνται από τη διδασκαλία των κανονικοτήτων (Becker & Riviera, 2006). Ακόμη, σύμφωνα με τους Ginsburg, Inoue και Seo (1999), τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών που πραγματοποιήθηκαν σε άλλες χώρες επιβεβαιώνουν την αυθόρμητη ικανότητα των μικρών παιδιών να αναγνωρίζουν και να ακολουθούν ένα πρότυπο. Επιπλέον, χωρίς προηγούμενη εξάσκηση και χωρίς σημαντικές διαφοροποιήσεις, επιτυγχάνουν σχεδόν τα δύο τρίτα των μαθητών. Όσο το προτεινόμενο σχήμα περιπλέκεται, τόσο οι επιτυχίες μειώνονται, χωρίς όμως να πέφτουν κάτω από το 50%, δηλαδή περίπου τη μισή τάξη (Τζεκάκη & Κούλελη, 2007). Επιπρόσθετα, η απόδειξη της προστιθέμενης αξίας των κανονικοτήτων καταγράφεται και από τη σύγκριση ομάδων μαθητών που εργάστηκαν με παραδοσιακές σχολικές μεθόδους (π.χ. εισαγωγικό πρόβλημα, διαδικασία που ακολουθεί το σχολικό βιβλίο http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/2217) και ομάδων μαθητών που εργάστηκαν με σχήματα και κανονικότητες.

Στη βιβλιογραφία, η εξοικείωση των μαθητών με τα patterns είναι σημαντική γιατί: συμβάλλει στην ανάπτυξη της διαίσθησης και της δημιουργικότητάς τους (Radford, 2003), αναπτύσσονται οι γνώσεις, οι διαδικασίες και οι στρατηγικές επίλυσής τους, δηλαδή η ικανότητά τους να λύνουν προβλήματα (Radford, 2007). Επιπλέον, οι μαθητές επεκτείνουν τη σκέψη τους πέρα απ' αυτό που βλέπουν, για καταστάσεις που αφορούν αγνώστους και τέλος συνειδητοποιούν τις θεμελιώδεις ιδιότητες και τις σχέσεις που οδηγούν από την αριθμητική στην αλγεβρική σκέψη (Radford, 2003).

Οι κανονικότητες δεν έχουν μόνο μαθηματική αξία, αλλά συμβάλλουν και διδακτικά. Στις δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν, (κηπουρός που δημιουργεί παρτέρια με κανονικότητες, διπλασιασμός κόκκων σιταριού στα τετράγωνα της σκακιέρας), φαίνεται από προηγούμενες έρευνες ότι η συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα αποκτά βιωματικό χαρακτήρα. Χρησιμοποιώντας τις συναρτήσεις που προκύπτουν από τις κανονικότητες, οι μαθητές μπορούν να οδηγηθούν σε υπολογισμούς ποσοτήτων, έτσι ώστε τα προβλήματα να μην έχουν μόνο αλγεβρικό υπολογισμό, αλλά να είναι ρεαλιστικά (κατασκευές παρτεριών) και να υπάρχει εφαρμογή των συναρτήσεων στην καθημερινότητα.

Αν οι δραστηριότητες με κανονικότητες εισάγονται από μικρές τάξεις δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να σκέφτονται σχέσεις μεταξύ ποσοτήτων (Τζεκάκη & Κούλελη, 2007). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα στο Γυμνάσιο να γίνει πιο εύκολα η μετάβαση στη φορμαλιστική άλγεβρα (Kieran, 1990; 1992). Στην παρούσα έρευνα κύριο μέλημά μας ήταν οι μαθητές να οπτικοποιήσουν τη συνάρτηση με τη βοήθεια των κανονικοτήτων γεωμετρικών σχημάτων και να εμπλακούν ενεργά με τη διαδικασία της γενίκευσης των κανονικοτήτων.

Οι μαθητές επιδιώκαμε να ασχοληθούν με τις κανονικότητες, ώστε να προκύψει ο αλγεβρικός τύπος περιγραφής των κανονικοτήτων (Radford, 2007). Επιπρόσθετα, στόχος ήταν οι μαθητές να αναλύουν γεωμετρικά σχήματα σε απλούστερα και να εξάγουν αλγεβρικές σχέσεις μεταξύ σχήματος και αριθμού γεωμετρικών σχημάτων (Radford, 2003). Ακόμη, επιδιώκαμε οι μαθητές να αναζητούν σχέσεις μεταξύ των αριθμών που έχουν συλλέξει για την εξαγωγή κάποιου κλειστού τύπου. Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη τις έρευνες του Radford (2007) και των Becker και Riviera (2006), διαμορφώθηκαν οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν στη δειγματική διδασκαλία.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας είναι:

1. Ποιές δυσκολίες συναντούν οι μαθητές κατά την αλγεβρική γενίκευση κανονικοτήτων γεωμετρικών σχημάτων;
2. Ποιά η συνεισφορά των φύλλων εργασίας στην αλγεβρική γενίκευση των κανονικοτήτων από τους μαθητές;

Μεθοδολογία

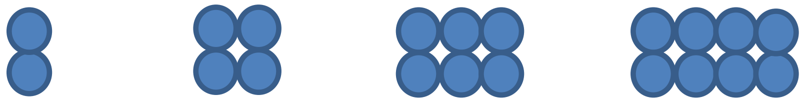
Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε σε ένα τμήμα Β΄ Γυμνασίου (μαθητές περίπου 13 ετών) από ένα Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο της Αθήνας και η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν εθελοντική, εντός του ωραρίου διδασκαλίας. Από το σύνολο των μαθητών, αναλύθηκαν οι διάλογοι των μαθητών που διατύπωναν τις απόψεις τους σχετικά με τις κανονικότητες στην ολομέλεια. Τα ονόματα των μαθητών που χρησιμοποιούνται στην ανάλυση των δεδομένων δεν αναφέρονται για λόγους δεοντολογίας.

Κατά τη διάρκεια των δύο διδακτικών ωρών, δόθηκαν στους μαθητές 4 tasks (έργα), από τα οποία το καθένα εστίαζε σε διαφορετικά είδη κανονικοτήτων (αναλογικά, γραμμικά μη – αναλογικά, τετραγωνική σχέση, εκθετική σχέση). Ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν στα ερωτήματα του κάθε task, και ακολουθούσε η δικαιολόγηση των απαντήσεών τους και συζήτηση στο εκάστοτε task, στο σύνολο της τάξης. Επίσης, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας έγιναν κάποιες ερωτήσεις σε μεμονωμένους μαθητές, οι οποίες κατά κύριο λόγο δεν περιλαμβάνονταν στα tasks που τους δόθηκαν.

Από τα τέσσερα tasks παρατίθενται ενδεικτικά το πρώτο και το τρίτο, καθώς γίνεται συχνά αναφορά σε αυτά στην περιγραφή των αποτελεσμάτων.

Δραστηριότητα 1

Δείτε τη σειρά των παρακάτω σχημάτων:



Σχήμα 1 **Σχήμα 2** **Σχήμα 3** **Σχήμα 4**

i) Τι παρατηρείτε στα παραπάνω σχήματα;
ii) Σχεδιάστε, με βάση τα προηγούμενα, το Σχήμα 5 και το Σχήμα 6.
iii) Πόσους κύκλους θα έχει το Σχήμα 10; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.
iv) Πόσους κύκλους θα έχει το Σχήμα 100; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.
v) Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα:

Αριθμός Σχήματος	1	2	3	4	5	100	...	x
Κύκλοι							...	

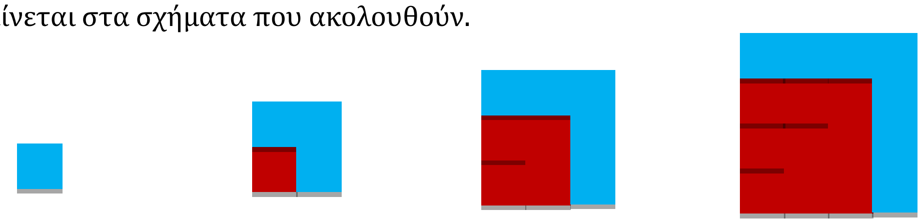
vi) Μπορείτε να περιγράψετε έναν κανόνα που θα σας επιτρέπει να βρείτε τον αριθμό των κύκλων για κάθε σχήμα; Γράψτε τον με σύμβολα.
vii) Υπάρχει Σχήμα που να έχει 2013 κύκλους; Εξηγείστε την απάντησή σας.
viii) Σκεφτείτε ένα δικό σας αριθμό μεγαλύτερο του 2013 που να ικανοποιεί το παραπάνω ερώτημα.
ix) Ποιο σύνολο αριθμών προκύπτει με κριτήριο το πλήθος των κύκλων;

Σκοπός του (i) ερωτήματος ήταν οι μαθητές διαισθητικά να διατυπώσουν τις σκέψεις τους σχετικά με την ακολουθία των σχημάτων. Αναμέναμε να παρατηρήσουν τη μεταβολή μεταξύ σχήματος και αριθμού κύκλων. Στο ερώτημα (ii) στόχος ήταν η κατανόηση του μηχανισμού διαδοχής του μοτίβου (οπτικοποίηση σχήματος), προκειμένου να αναπαράγουν τα επόμενα σχήματα. Το επόμενο ερώτημα είχε στόχο οι μαθητές να βρουν τον αριθμό των κύκλων ορισμένων σχημάτων, τα οποία δεν είναι διαδοχικά με τα προηγούμενα, χωρίς να ερωτηθούν για τα ενδιάμεσα σχήματα. Κατόπιν, οι μαθητές επιδιώκαμε να αναγνωρίσουν και να διατυπώσουν τη σχέση μεταξύ σχήματος με τον αντίστοιχο αριθμό κύκλων, συμπληρώνοντας τον πίνακα τιμών. Προκειμένου να απαντηθεί αυτό το ερώτημα, απαιτείται από τους μαθητές ένα γνωστικό άλμα, καθώς είναι το σημείο όπου πραγματοποιείται η αλγεβρική γενίκευση των κανονικοτήτων. Τέλος, επιδιώκαμε οι μαθητές να γενικεύσουν και να διατυπώσουν τη σχέση σχήματος – αριθμού κύκλων για κάθε φυσικό αριθμό. Το ερώτημα (v) αποτελεί γέφυρα για το πέρασμα στην έννοια της

συνάρτησης. Ακολούθως, οι μαθητές αναμέναμε να διαπιστώσουν ότι ένας περιττός αριθμός δε μπορεί να αποτελέσει αριθμό κύκλων για κάποιο σχήμα. Τα τελευταία ερωτήματα αφορούσαν στην επεξεργασία του αλγεβρικού τύπου από τους μαθητές. Αντίστοιχη είναι η δομή και ο σκοπός των ερωτημάτων της Δραστηριότητας 3 με τη Δραστηριότητα 1, όπου οι μαθητές αναμενόταν να ανακαλύψουν τη σχέση μεταξύ αριθμού σχήματος και εμβαδού ενός τετραγώνου.

Δραστηριότητα 3

Η μέθοδος των Πυθαγορείων για να φτιάχνουν τετράγωνα φυσικών αριθμών ήταν η εξής: Σε κάθε αρχικό τετράγωνο (κόκκινο τμήμα) , πρόσθεταν ένα γνώμονα (γαλάζιο τμήμα) όπως φαίνεται στα σχήματα που ακολουθούν.



Σχήμα 1 **Σχήμα 2** **Σχήμα 3** **Σχήμα 4**

i) Τι παρατηρείτε στα παραπάνω σχήματα ως προς τον αριθμό των μικρών τετραγώνων;
ii) Σχεδιάστε, με βάση τα προηγούμενα, το Σχήμα 5 και το Σχήμα 6.
iii) Πόσα τετραγωνάκια υπάρχουν στο Σχήμα 10; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.
iv) Πόσα τετραγωνάκια υπάρχουν στο Σχήμα 25; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.
v) Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα:

Αριθμός Σχήματος	1	2	3	4	5	100	...	x
Τετραγωνάκια							...	

vi) Μπορείτε να περιγράψετε έναν κανόνα που θα σας επιτρέπει να βρείτε τον αριθμό των μικρών τετραγώνων για κάθε σχήμα; Γράψτε τον με σύμβολα.
vii) Υπάρχει Σχήμα που να έχει 1000 τετραγωνάκια; Εξηγείστε την απάντησή σας.
viii) Υπάρχει Σχήμα που να έχει εμβαδόν 289 τετραγωνάκια; Αν ναι βρείτε το.
ix) Να προσδιορίσετε τον αριθμό των μικρών τετραγώνων του γνώμονα (γαλάζια τετραγωνάκια) στο Σχήμα 11.

Μέθοδος ανάλυσης

Αρχικά, έγινε μελέτη των βιντεοσκοπημένων αρχείων και προσθήκη σημειώσεων. Έπειτα, προσδιορίστηκαν τα επεισόδια που αφορούσαν στην εμπλοκή των μαθητών με τις κανονικότητες και ακολούθησε η ανάλυσή τους. Από την ανάλυση, εμφανίστηκαν τέσσερις κατηγορίες δυσκολιών. Αυτές ήταν: *Προβλήματα Διατύπωσης*, *Απουσία Αιτιολόγησης*, *Αδυναμία Γενίκευσης* και *Αφελής γενίκευση*. Μετά την ταξινόμηση στις κατηγορίες, προέκυψαν διάφορα ζητήματα από τους διαλόγους ή από εκφράσεις των μαθητών κατά την επίλυση των δραστηριοτήτων. Τέλος, πραγματοποιήθηκε δημιουργικός αναστοχασμός με στόχο την επανεξέταση των ερωτημάτων των δραστηριοτήτων, για να εξεταστεί η συνεισφορά τους στην διδακτική παρέμβαση.

Αποτελέσματα

Από τη μελέτη και ανάλυση των διαλόγων και των φύλλων εργασίας προέκυψαν οι ακόλουθες κατηγορίες δυσκολίας των μαθητών και καταγράφηκε συνολικά η συνεισφορά των φύλλων εργασίας.

Προβλήματα διατύπωσης

Αρκετοί μαθητές, μπορούσαν να εξάγουν ορθά συμπεράσματα και προσπαθούσαν να παρέχουν κάποια αιτιολόγηση στα ερωτήματα των δραστηριοτήτων, όμως δυσκολεύονταν να κατασκευάσουν μια πρόταση που να μεταφέρει με ουσιαστικό τρόπο τη σκέψη τους.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν τα εξής:

«Αυξάνονται ανά δύο»

«Σε κάθε σχήμα προσθέτονται περισσότερα κυκλάκια»

«Ότι πάνε οι αριθμοί ανά δύο και . . .».

Απουσία αιτιολόγησης

Συχνό φαινόμενο μεταξύ των μαθητών ήταν η απουσία αιτιολόγησης ή η παράθεση μιας απλοϊκής, προφανούς παρατήρησης – εξήγησης.

Ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες δηλώσεις των μαθητών. Στην ερώτηση: «Υπάρχει αριθμός που να έχει 2013 κύκλους;» ένας μαθητής απάντησε:

«Όχι δεν υπάρχει αριθμός».

Ο μαθητής αδυνατεί να οργανώσει λεκτικά την νοητική διαδικασία που τον οδήγησε στο σωστό συμπέρασμα, παρά το γεγονός ότι το ερώτημα ζητά από το μαθητή να δικαιολογήσει την απάντησή του. Η απάντηση ενός άλλου μαθητή στην ερώτηση της Δραστηριότητας 1: «Τι παρατηρείτε στα παρακάτω σχήματα;» ήταν:

«Κάθε φορά το σχήμα αλλάζει».

Η ερώτηση είχε σκοπό να προκαλέσει τους μαθητές να αντιληφθούν τον τρόπο με τον οποίο το σχήμα αλλάζει, δηλαδή την προσθήκη ενός ζεύγους κύκλων στο προηγούμενο σχήμα. Ο μαθητής ωστόσο, δηλώνει κάτι προφανές, το οποίο χαρακτηρίζεται από απουσία αιτιολόγησης.

Αδυναμία γενίκευσης

Οι περισσότεροι μαθητές δυσκολεύονταν να συνδέσουν τις οπτικές αναπαραστάσεις με αλγεβρικές εκφράσεις ιδιαιτέρως στα μη αναλογικά μοντέλα, όπως η σχέση αριθμού με το τετράγωνό του. Ενώ λοιπόν, έβρισκαν συγκεκριμένες τιμές, αδυνατούσαν να διατυπώσουν το γενικότερο τύπο. Θα μπορούσε κανείς να θεωρήσει ότι οι μαθητές παρουσιάζουν απλώς προβλήματα διατύπωσης, εντούτοις οι μαθητές που αδυνατούσαν να εξάγουν έναν αλγεβρικό τύπο, δεν μπορούσαν να εκφράσουν την αλγεβρική περιγραφή της κανονικότητας όταν απουσίαζαν συγκεκριμένοι αριθμοί, κατά τη μελέτη της γενικής περίπτωσης.

Αφελής γενίκευση

Ως αφελής γενίκευση χαρακτηρίστηκε η προσπάθεια εξαγωγής αλγεβρικού τύπου περιγραφής της κανονικότητας, η οποία όμως δεν ήταν έγκυρη.

Για παράδειγμα, στην Δραστηριότητα 1 ορισμένοι μαθητές δήλωσαν ότι ο κανόνας που απαιτείται στο ερώτημα (vi) εκφράζεται μέσω των αλγεβρικών τύπων:

«$x = 2y$»

«$x = x^2$».

Στις δύο περιπτώσεις εμφανίζεται ο αριθμός 2, όμως δεν περιγράφουν επιτυχώς τον αλγεβρικό τύπο περιγραφής του μοτίβου. Στην πρώτη περίπτωση ο μαθητής συγχέει τον αριθμό Σχήματος με τον αριθμό κύκλων. Επίσης, εμφανίστηκαν δηλώσεις των μαθητών, όπως:

«Οι αριθμοί πάνε ανά δύο».

Οι μαθητές παρουσιάζουν μερική αντίληψη του γεγονότος ότι κάθε σχήμα περιέχει δύο κύκλους περισσότερους από το προηγούμενο, όμως αδυνατούν να εκφράσουν ορθά τη σχέση (δηλαδή $y = 2x$) που περιέχει τον αριθμό δύο.

Συνεισφορά των φύλλων εργασίας

Μεταξύ άλλων, οι δραστηριότητες ανέδειξαν μια σειρά παρανοήσεων των μαθητών. Στην ερώτηση: «Υπάρχει σχήμα που να έχει 2013 κύκλους;» εμφανίστηκαν, μεταξύ άλλων, οι επόμενες απαντήσεις:

«Ναι υπάρχει, γιατί αν πολλαπλασιάσουμε το 1006,5 με το 2 μας κάνει 2013»

«Όχι, Το 2013 δεν έχει μισό»

Ο πρώτος μαθητής δεν αντιλαμβάνεται ότι ο αριθμός 1006,5 εκφράζει τον αριθμό Σχήματος, επομένως δεν είναι δυνατό να είναι δεκαδικός. Ο δεύτερος μαθητής δεν αντιλαμβάνεται την ύπαρξη του αριθμού 2013/2, επειδή δεν είναι φυσικός, συμπεραίνοντας ότι το 2013 δεν έχει μισό.

Όταν ζητήθηκε από τους μαθητές, ποιό σύνολο αριθμών προκύπτει από την έκφραση $y = 2x$, εμφανίστηκαν τα εξής:

«Ακέραιοι, θετικοί, άρτιοι, ζυγοί»

«Τους ρητούς, γιατί είναι οι αριθμοί που διαιρούνται ακριβώς»

«Φυσικοί»

«Θετικοί, αρνητικοί, ακέραιοι, κλάσματα, μικτοί, δεκαδικοί»

«Φυσικοί αριθμοί, δηλαδή οι ζυγοί ακέραιοι».

Πολλοί μαθητές θεωρούν ότι το εν λόγω σύνολο θα πρέπει να είναι οι φυσικοί αριθμοί ενδεχομένως διότι, μεταξύ των γνωστών τους συνόλων, αυτό που ταιριάζει περισσότερο είναι αυτό των φυσικών αριθμών. Δεν συνειδητοποιούν ότι οι ζυγοί αριθμοί μπορούν να αποτελέσουν ένα ξεχωριστό σύνολο και μάλιστα υποσύνολο των φυσικών. Γενικότερα οι μαθητές φαίνεται να θεωρούν ως σύνολα, μόνο τα γνωστά τους σύνολα χωρίς να αντιλαμβάνονται ότι οποιαδήποτε συλλογή καλά ορισμένων και διακεκριμένων στοιχείων μπορεί να αποτελέσει ένα σύνολο.

Τέλος, για τη Δραστηριότητα 3, στην οποία μελετήθηκε η σχέση πλευράς και εμβαδού ενός τετραγώνου, στην ερώτηση «Υπάρχει σχήμα που να έχει 1000 τετραγωνάκια;» αναφερόμενοι σε μια γεωμετρική αναπαράσταση των «τετράγωνων αριθμών», πολλοί μαθητές θεωρούσαν ότι η τετραγωνική ρίζα του αριθμού 1000 δεν υπάρχει δεδομένου ότι δεν είναι φυσικός αριθμός. Ταυτίζουν λοιπόν τον άρρητο αριθμό $\sqrt{1000}$ με τα αποτέλεσμα μιας πράξης το οποίο, για να έχει νόημα θα πρέπει να «βγαίνει ακριβώς», σύμφωνα με τα λεγόμενα των μαθητών.

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος υπήρχε ενεργή συμμετοχή της πλειοψηφίας των μαθητών, συνεργασία στις ομάδες σε ικανοποιητικό βαθμό, καθώς και καλό επικοινωνιακό κλίμα. Συγκεκριμένα, ακόμη και μαθητές χαμηλής επίδοσης στο μάθημα των Μαθηματικών (σύμφωνα με την κρίση της καθηγήτριάς τους) συμμετείχαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην ενασχόληση με τις κανονικότητες απαντώντας επιτυχώς στις δραστηριότητες. Επομένως, αναδεικνύεται η συνεισφορά των φύλλων εργασίας τα οποία κέντρισαν το ενδιαφέρον των μαθητών να ασχοληθούν με τη μαθηματική δραστηριότητα. Επίσης, η απόφαση να λειτουργήσουν οι μαθητές σε ομάδες είχε θετικά αποτελέσματα στην κατανόησή τους και στην εξέλιξη της παρέμβασης, καθώς ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες της δίωρης διδασκαλίας σχετικά με τις κανονικότητες. Τέλος, όπως μας ενημέρωσε η καθηγήτρια της τάξης μετά το τέλος του επόμενου μαθήματος, στο οποίο έγινε η εισαγωγή της έννοιας της συνάρτησης, οι μαθητές εύκολα προσδιόριζαν τους αλγεβρικούς τύπους των συναρτήσεων και ανακάλυπταν συναρτησιακές σχέσεις μεταξύ μεγεθών, όπως απαιτούσε η δραστηριότητα που χρησιμοποίησε η ίδια.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία έγινε μία περιγραφή δειγματικής δίωρης διδασκαλίας σε μαθητές Β΄ Γυμνασίου, όπου συνολικά επιβεβαιώθηκαν τα συμπεράσματα προηγούμενων ερευνών (Becker & Riviera, 2006; Radford, 2007) σχετικά με τη συμβολή των κανονικοτήτων για την εισαγωγή της έννοιας της συνάρτησης. Από την ανάλυση των διαλόγων των μαθητών εμφανίστηκαν τέσσερις κατηγορίες δυσκολίας των μαθητών κατά τη διαδικασία

αλγεβρικής γενίκευσης των κανονικοτήτων. Αυτές ήταν οι: «Προβλήματα διατύπωσης», «Απουσία αιτιολόγησης», «Αδυναμία γενίκευσης» και «Αφελής γενίκευση».

Σε δεύτερο επίπεδο εξετάστηκε η συνεισφορά των φύλλων εργασίας στην αλγεβρική γενίκευση και στην εμπλοκή των μαθητών. Μέσω των δραστηριοτήτων και της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης της διδασκαλίας, δόθηκε στους μαθητές η δυνατότητα να συμμετάσχουν ενεργά και να αναπτύξουν στρατηγικές. Η πλειοψηφία των μαθητών γενίκευσαν τις κανονικότητες, εντούτοις εμφανίστηκαν δυσκολίες σύνδεσης των οπτικών αναπαραστάσεων με αλγεβρικές εκφράσεις, κυρίως στα μη – αναλογικά μοντέλα. Οι μαθητές αν και έβρισκαν συγκεκριμένες τιμές, αδυνατούσαν να διατυπώσουν το γενικό αλγεβρικό τύπο (Radford, 2007), οδηγούμενοι στις τέσσερις κατηγορίες δυσκολιών των μαθητών που προαναφέρθηκαν.

Μελλοντικά, η χρήση της τεχνολογίας θα μπορούσε να συνεισφέρει στη δημιουργία ενός νέου πλαισίου, στο οποίο οι μαθητές θα διαπραγματεύονται τις κανονικότητες και θα διερευνούν τους κατάλληλους αλγεβρικούς τύπους.

Αναφορές

Becker, J., & Riviera, F. (2006). Sixth graders' figural and numerical strategies for generalizing patterns in algebra. In S. Alatorre, J. L. Cortina, M. Saiz, & A. Mendez (Eds.) *Proceedings of the 28th Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 2, pp.95-101). Merida, Mexico: Univesidad Pedagogica Nacional..

Ginsburg, H. P., Inoue, N. & Seo, K. H. (1999). Young children doing mathematics: Observations of everyday activities. In J. Copely (Ed.). *Mathematics in the early years* (pp. 88-99). Reston, VA. National Council of Teachers of Mathematics.

Kieran, C. (1990). Cognitive processes involved in learning school algebra. In P. Nesher, & J. Kilpatrick (Eds.), *Mathematics and cognition: A research synthesis by the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 96–112). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Kieran, C. (1992). The learning and teaching of school algebra. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 390–419). New York, USA: Macmillan.

Lannin, J.K. (2005). Generalization and justification: The challenge of introducing algebraic reasoning through patterning. *Mathematical Thinking and Learning*, 7(3), 231-258.

Mason, J. (2002). Generalisation and algebra: Exploiting children's powers. In L. Haggarty (Ed.), *Aspects of teaching secondary mathematics: Perspectives on practice* (pp. 105–120). London: Routledge Falmer/The Open University.

Moss, J., & Beatty, R. (2006). Knowledge building in mathematics: Supporting collaborative learning in pattern problems. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, I* (4), 441-465.

Nilsson, P., & Juter, K. (2011). Flexibility and coordination among acts of visualization and analysis in a pattern generalization activity. *Journal of Mathematical Behavior,* 30, 194-205.

Noss, R., Hoyles, C., Mavrikis, M., Geraniou, E., Gutierrez-Santos, S. and Pearce, D. (2009). Broadening the sense of `dynamic': A microworld to support students' mathematical generalisation. *Special Issue of The International Journal on Mathematics Education (ZDM): Transforming Mathematics Education through the Use of Dynamic Mathematics Technologies, 41 (4),* 493-503.

Radford, L. (2003). Gestures, speech, and the sprouting of signs: A semiotic-cultural approach to student' types of generalization. *Mathematical Thinking and Learning, 5(1),* 37-70.

Radford, L. (2008). Iconicity and contraction: A semiotic investigation of forms of algebraic generalizations of patterns in different contexts. *ZDM, 40, 83-96*.

Ursini, S., & Trigueros, M. (2001). A model for the uses of variable in elementary algebra. In M. van den Heuvel-Panhuizen (Ed.). *Proceedings of the 25th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 4, pp. 4-334). Freudentlhal Institute. Faculty of Mathematics and Computer Science, Utrech University, Utrecht, The Netherlands.

Warren, E., & Cooper, T. (2008). Generalising the pattern rule for visual growth patterns: Actions that support 8 year olds' thinking. *Educational Studies in Mathematics, 67,* 171–185.

Εξαρχάκος, Θ.(1993). *Διδακτική των Μαθηματικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 3η έκδοση.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Προγράμματα σπουδών Γυμνασίου: http://www.pi-schools.gr/programs/depps/ (Πρόσβαση Μάιος 2015)

Τζεκάκη, Μ., & Κούλελη, Μ. (2007). Διερεύνηση της ικανότητας αναγνώρισης προτύπων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Πρακτικά 2ου Συνεδρίου της Ένωσης Ερευνητών Διδακτικής των Μαθηματικών* (σελ. 268-278). Αλεξανδρούπολη, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Μαθηματικοί Πειραματισμοί με το GeoGebra στα tablets. Πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας του ομίλου MathGeTa.

Δουκάκης Σπύρος
Μαθηματικός, Πληροφορικός, PIERCE - Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος,
sdoukakis@acg.edu

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία περιγράφεται η υλοποίηση ενός προγράμματος αγωγής σταδιοδρομίας με τίτλο: «Μαθηματική Διερεύνηση με το λογισμικό GeoGebra στα tablets», το οποίο υλοποιήθηκε στο πλαίσιο λειτουργίας του ομίλου MathGeTa (Mathematics with GeoGebra on Tablets). Μετά την ολοκλήρωση του πρωινού προγράμματος, μαθητές γυμνασίου και λυκείου έφερναν τα tablets τους στο σχολείο (Bring Your Own Device, BYOD) και για 2 διδακτικές περιόδους κάθε εβδομάδα διερευνούσαν μαθηματικές έννοιες, πειραματίζονταν, κατασκεύαζαν ψηφιακά δομήματα και συνολικά εργάζονταν με ψηφιακές συσκευές και λογισμικά αναπτύσσοντας δεξιότητες απαραίτητες για μελλοντικά περιβάλλοντα εργασίας. Οι μαθητές διευκολύνθηκαν στην εκμάθηση αλγεβρικών και γεωμετρικών εννοιών, αυτενέργησαν και συνεργάστηκαν. Επιπλέον υλοποίησαν κοινές δράσεις όπως η παρουσίαση του έργου του ομίλου στο πλαίσιο μαθητικού συνεδρίου και η συμμετοχή σε μαθητικό μαθηματικό διαγωνισμό με σκοπό την ανάπτυξη ενός παιχνιδιού. Τέλος, φάνηκε να υιοθετούν θετική στάση απέναντι στα μαθηματικά και να επιδεικνύουν ορθή χρήση των ψηφιακών εργαλείων.

Λέξεις κλειδιά: GeoGebra, tablets, μαθηματικά, αγωγή σταδιοδρομίας

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης έχουν ενταχθεί στα μαθήματα ένα πλήθος ψηφιακών εργαλείων, όπως διαδραστικοί πίνακες, εκπαιδευτικά λογισμικά (π.χ. στα μαθηματικά: GeoGebra, Geometer's Sketchpad, Χελωνόκοσμος), πλατφόρμες διαχείρισης μαθήματος και εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα. Τα εργαλεία αυτά (υλικό και λογισμικό) χρησιμοποιούνται για την βαθύτερη διερεύνηση και κατανόηση εννοιών στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Ταυτόχρονα, η ευρεία κυκλοφορία των tablets όπου οι πωλήσεις για το 2013 ήταν 413.000 τεμάχια, ενώ το 2014 έφτασαν τα 650.000 τεμάχια έδωσε μία νέα ώθηση στην αγορά υπολογιστών, με συνέπεια ένα σημαντικό πλήθος ατόμων να διαθέτει tablets κυρίως για διασκέδαση (Μαλλάς, 2014). Ωστόσο, οι δημιουργοί λογισμικού διαιστάνθηκαν την αξία των tablets για εκπαιδευτική χρήση και έτσι επανασχεδίασαν ή ανέπτυξαν καινούργια ψηφιακά εργαλεία, ώστε αυτά να καταστούν διαθέσιμα και για τα tablets με την μορφή εφαρμογών (apps-applications). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το ελεύθερο λογισμικό GeoGebra, το οποίο πρωτοεμφανίστηκε το 2002 ως λογισμικό για υπολογιστές γραφείου, επανασχεδιάστηκε το 2012 και από το Σεπτέμβριο του 2013 είναι διαθέσιμο και ως εφαρμογή για iPad και Android (Hohenwarter, 2013).

Στην εργασία θα παρουσιαστεί το πλαίσιο και ο τρόπος αξιοποίησης των tablets και του λογισμικού GeoGebra κατά τη λειτουργία του ομίλου Μαθηματικής Διερεύνησης με το λογισμικό GeoGebra στα tablets (Mathematics with GeoGebra on Tablets, MathGeTa) ως ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας και θα αναδειχτούν οι μαθηματικοί πειραματισμοί που πραγματοποιήθηκαν.

Μαθηματικά με χρήση ψηφιακών εργαλείων

Τα νέα περιβάλλοντα εργασίας που είναι διαθέσιμα για τον εκπαιδευτικό, όπως τα μαθηματικά λογισμικά, το ψηφιακό σχολείο και τα μικροπειράματα (έτοιμα ψηφιακά δομήματα για πειραματισμό), έχουν επιφέρει αλλαγές στον τρόπο που οι εμπλεκόμενοι (εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς) βλέπουν, αντιλαμβάνονται και υιοθετούν τα μαθηματικά, τόσο στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης όσο και στη ζωή γενικότερα. Έτσι, παρατηρούνται όλο και περισσότερες τροποποιημένες και καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις από εκπαιδευτικούς, οι οποίες οφείλονται τόσο στην ένταξη των ψηφιακών εργαλείων στην μαθηματική τάξη, όσο και σε ένα δυναμικό πλαίσιο επιμορφώσεων στα ψηφιακά εργαλεία και στις διδακτικές πρακτικές. Η χρήση ψηφιακών εργαλείων στο πλαίσιο της μαθηματικής τάξης, έχει συνεισφέρει στον πειραματισμό των μαθητών, στην ανάπτυξη εικασιών, στην ανακάλυψη μαθηματικών ιδεών και εντέλει στην τεκμηρίωση των εικασιών που κάνουν οι μαθητές με μαθηματική επιχειρηματολογία. Επιπλέον, η χρήση ψηφιακών εργαλείων έχει ενισχύσει τη συνεργασία των μαθητών, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του μαθήματος και ταυτόχρονα να αποκτήσουν οι μαθητές νέες δεξιότητες και γνώσεις. Παρόλα αυτά, το υπάρχον σχολικό πλαίσιο και η έλλειψη κατάλληλου εργαστηριακού περιβάλλοντος για την διδασκαλία των Μαθηματικών, οδηγεί συνήθως στην αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων και κυρίως των μικροπειραμάτων στην παραδοσιακή σχολική τάξη με τη χρήση διαδραστικού πίνακα ή υπολογιστή και βιντεοπροβολέα ως μέσων εξήγησης εννοιών αλλά και ως μέσων μαθηματικής διερεύνησης για όλη την τάξη (Artigue et al., 2009).

Τα tablets μπορούν να συνεισφέρουν στην εξάλειψη του παραπάνω περιορισμού, αφού με την πιθανή δυνατότητα που έχουν οι μαθητές να φέρνουν στο σχολείο την συσκευή τους, μπορούν να χειρίζονται μικροπειράματα, να αναπτύσσουν δομήματα σε συνεργατικό πλαίσιο με την υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό.

Το λογισμικό GeoGebra και η αξιοποίησή του

Το λογισμικό GeoGebra πρωτοεμφανίστηκε το 2002 ως αποτέλεσμα της μεταπτυχιακής εργασίας του Markus Hohenwarter στη μαθηματική εκπαίδευση και στην επιστήμη των υπολογιστών στο Πανεπιστήμιο Salzburg της Αυστρίας. Το όνομα του λογισμικού προέρχεται από τις λέξεις Geometry και Algebra (GeoGebra). Στη συνέχεια υποστηρίχτηκε με υποτροφία από την Ακαδημία Επιστημών της Αυστρίας και ακολούθησε η ανάπτυξη του λογισμικού ως μέρος της διδακτορικής διατριβής του στη μαθηματική εκπαίδευση. Έχει κερδίσει πολλά διεθνή βραβεία και έχει μεταφραστεί σε πάνω από 50 γλώσσες. Το λογισμικό ανήκει στην κατηγορία των Ελεύθερων Λογισμικών, Λογισμικών Ανοικτού Κώδικα (ΕΛ/ΛΑΚ), ενώ η ανάπτυξή του συνεχίζεται διεθνώς. Εκτός από τη χρήση του τοπικά, μπορεί όποιος επιθυμεί να δουλέψει με το λογισμικό διαδικτυακά. Χρησιμοποιείται για την οπτικοποίηση και την αναπαράσταση μαθηματικών εννοιών και για την ανάπτυξη πειραμάτων. Είναι κατάλληλο για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και συνδυάζει γεωμετρία, άλγεβρα, γραφικές απεικονίσεις, στατιστική, πίνακες και λογισμό (Hohenwarter, 2013). Παράλληλα, έχουν αναπτυχθεί δεκάδες ινστιτούτα διεθνώς (πάνω από 140 ινστιτούτα σε 75 χώρες) που συνεισφέρουν στην πληρέστερη ενσωμάτωση του λογισμικού σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, έχει δημιουργηθεί το Ινστιτούτο GeoGebra της Αθήνας, το οποίο εδρεύει στην Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ).

Το GeoGebra, αποτελεί το πιο ευρέως χρησιμοποιούμενο λογισμικό για τα μαθηματικά. Τον Οκτώβριο του 2011 διατέθηκε στην εκπαιδευτική κοινότητα το tube.geogebra.org, ένα διαδικτυακό κανάλι, όπου χιλιάδες αρχεία GeoGebra έχουν αναρτηθεί από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Η επιθυμία που αναδείχτηκε από την κοινότητα των χρηστών του GeoGebra για εφαρμογή του λογισμικού σε iPad και Android, οδήγησε τους δημιουργούς στην εκπλήρωση της προσδοκίας. Αρχικά, το Νοέμβριο του 2012, αναπτύχθηκε μία html5 έκδοση

του λογισμικού, με την οποία μπορούσε να εργαστεί κάποιος εν μέρει σε tablets που δεν διέθεταν Java. Ωστόσο, οι δημιουργοί του λογισμικού επιθυμούσαν τη δημιουργία μιας πραγματικής εφαρμογής για iPad και Android. Έτσι, με τη δωρεά 10000 δολαρίων από ένα μεγάλο πλήθος δωρητών και την εντατική συνεισφορά των προγραμματιστών, δόθηκε στην εκπαιδευτική κοινότητα από τις αρχές Σεπτεμβρίου του 2013 η εφαρμογή του GeoGebra για iPad και Android (Hohenwarter, 2013). Το λογισμικό GeoGebra, χρησιμοποιείται σε 190 χώρες και μεταφορτώνεται από τον δικτυακό τόπο geogebra.org μισό εκατομμύριο φορές κάθε μήνα (Hohenwarter, 2013). Τέλος, η επόμενη έκδοση του λογισμικού θα είναι κατάλληλη για smartphones.

Το λογισμικό GeoGebra στα tablets

Η ανάπτυξη του GeoGebra για τα tablets, δεν πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά για να ικανοποιηθεί η επιθυμία των χρηστών που ήθελαν να έχουν διαθέσιμη την εφαρμογή σε μικρές φορητές συσκευές, αλλά και λόγω των πλεονεκτημάτων που φαίνεται ότι προκύπτουν από τη χρήση των tablets σε σχέση με τους υπολογιστές γραφείου. Τα tablets, είναι μικροί υπολογιστές αφής, που προσφέρουν δυνατότητες μέσω των εφαρμογών (apps). Σύμφωνα με την έρευνα του Harrison (2013), η χρήση των tablets στα σχολεία, ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και βελτιώνει την απόδοσή τους μέσα στην τάξη. Επιπλέον, ο ερευνητής υποστηρίζει ότι αποτελούν ένα ασφαλές περιβάλλον για την περιήγηση των μαθητών στο διαδίκτυο και ταυτόχρονα ευνοούν την άμεση διδασκαλία και τη συμμετοχή όλων των μαθητών σε αυτή.

Στο πεδίο των μαθηματικών, με τις υπάρχουσες εφαρμογές, παρέχεται η ευκαιρία ανάπτυξης ικανοτήτων, καθώς δίνονται δυνατότητες αλλαγής θέσης σε αντικείμενα, μέτρησης και χειρισμού αντικειμένων σαν να ήταν πραγματικά μπροστά στους μαθητές. Ο χειρισμός των αντικειμένων με αυτό τον τρόπο, συνεισφέρει στην ουσιαστική κατανόηση μιας μαθηματικής έννοιας, μέσω δοκιμών και πειραματισμού. Επίσης, οι εφαρμογές των μαθηματικών στα tablets, παρέχουν την ευκαιρία για ανάπτυξη και διερεύνηση ιδεών, ελέγχου και απόρριψης ή αποδοχής μίας λύσης σε ένα πρόβλημα, διαδικασίες που υλοποιούνται συντομότερα σε σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο προσέγγισης. Ταυτόχρονα, οι μαθητές μπορούν να κάνουν μαθηματικά και εκτός των τεσσάρων τοίχων της σχολικής τάξης, χωρίς τη χρήση χαρτιών και μολυβιών.

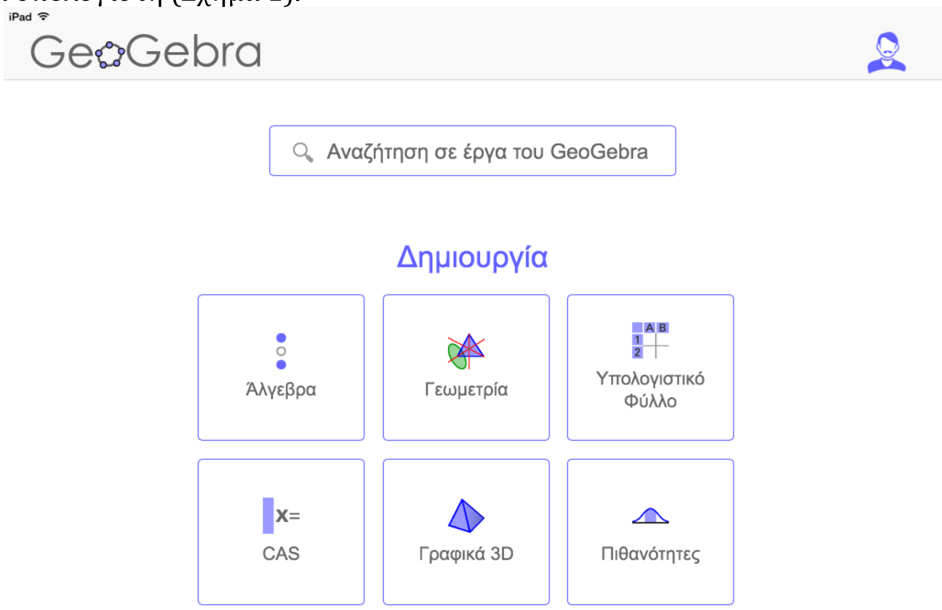
Σύμφωνα με έρευνα σε μαθητές όλων των τάξεων, φαίνεται ότι είναι ευχάριστη και διασκεδαστική η χρήση των tablets στα μαθήματα, με αποτέλεσμα οι μαθητές να δηλώνουν ικανοποίηση και διάθεση να τα χρησιμοποιήσουν ξανά στο πλαίσιο του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου (Crichton et al., 2012). Επίσης, σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, οι μαθητές νιώθουν ότι μπορούν να μάθουν μαθηματικές έννοιες με μεγαλύτερη ευχέρεια με τη χρήση των tablets.

Ουσιαστικά, όπως υποστηρίζεται από την βιβλιογραφία, η πιο σημαντική διαφορά των υπολογιστών γραφείου από τα tablets είναι η άμεση επαφή με το αντικείμενο (Segal, 2011). Αυτή η επαφή αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό των tablets, αφού παρέχεται η ευκαιρία στους μαθητές να ακουμπήσουν απευθείας την οθόνη και να χειριστούν με άλλο τρόπο τα μαθηματικά αντικείμενα και εργαλεία σε σχέση με το πληκτρολόγιο και το ποντίκι. Τέλος, κάποια επιπλέον πλεονεκτήματα των tablets στην εκπαίδευση είναι η εύκολη μεταφορά τους, η λειτουργική διάσταση της οθόνης τους, οι άφθονες εφαρμογές τους, η αξιοποίηση πολυμεσικών εφαρμογών, οι πολλαπλοί τρόποι πρόσβασης στο διαδίκτυο, όπου όλα μαζί δίνουν άπειρες δυνατότητες για μάθηση και διδασκαλία (Kinash, Brand & Mathew, 2012).

Ως προς την ίδια την εφαρμογή, την πρώτη χρονιά που έγινε διαθέσιμη στα tablets, οι λειτουργίες που μπορούσαν να πραγματοποιηθούν μέσω των εικονιδίων ήταν περιορισμένες σε σχέση με το λογισμικό για υπολογιστές γραφείου, ενώ ταυτόχρονα υπήρχαν μικρές διαφορές και μεταξύ των εφαρμογών για iPad και Android τόσο ως προς την υλοποίηση των λειτουργιών, όσο και στην οπτική τους. Ωστόσο, όλες σχεδόν οι λειτουργίες υλοποιούνταν και στις δύο εφαρμογές (apps), με διαφορετική προσέγγιση,

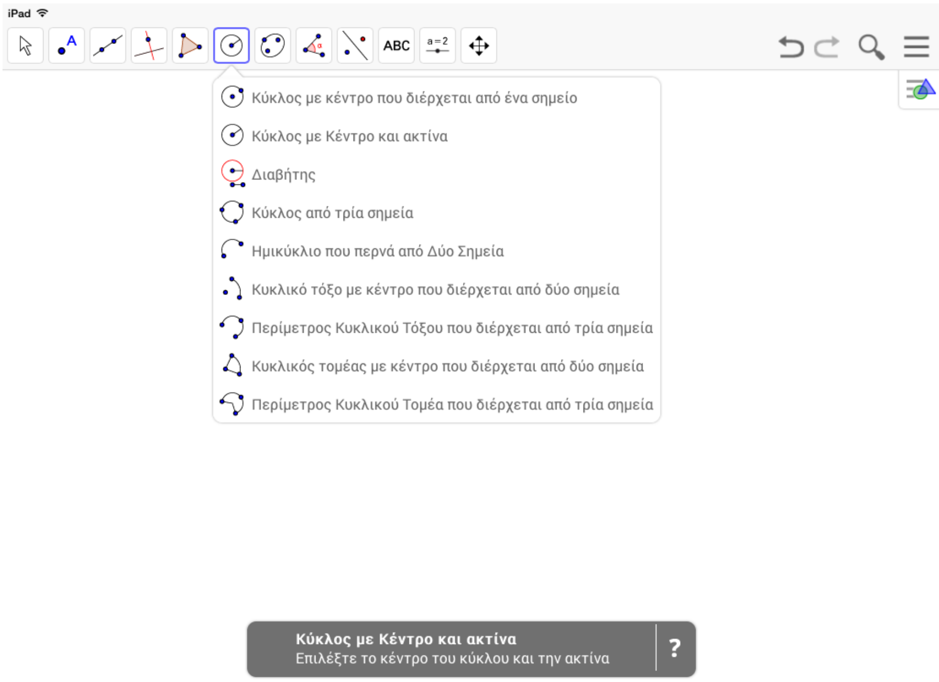
παρότι όπως αναφέρουν οι δημιουργοί του λογισμικού, οι δύο εφαρμογές στηρίζονται πάνω στον ίδιο κώδικα. Οι περιορισμένες λειτουργίες που μπορούσαν να πραγματοποιηθούν μέσω των εικονιδίων, επηρέασε τον τρόπο που εργάστηκαν οι μαθητές σε σχέση με τους υπολογιστές γραφείου. Επιπλέον, όλες οι λειτουργίες της εφαρμογής του GeoGebra για υπολογιστές γραφείου μπορούν να πραγματοποιηθούν και με την χρήση εντολών, κάτι που δεν ήταν εύκολα υλοποιήσιμο στα tablets, αφού απαιτούσε βαθύτερη γνώση και μεγαλύτερη ενασχόληση των μαθητών. Ένας ακόμα περιορισμός και διαφοροποίηση που υπήρχε την πρώτη χρονιά που έγινε διαθέσιμη η εφαρμογή GeoGebra στα tablets, ήταν η έλλειψη επεξηγήσεων στα εικονίδια, με αποτέλεσμα να απαιτείται εμπειρία ώστε να μπορέσει κάποιος να επιλέξει το κατάλληλο εικονίδιο για το δόμημα που επιθυμούσε να αναπτύξει. Επιπρόσθετα, η πρώτη έκδοση του GeoGebra για tablets δεν είχε τη δυνατότητα εργασίας με το Σύστημα Υπολογιστικής Άλγεβρας (Computer Algebra System, CAS) και το υπολογιστικό φύλλο (worksheet).

Ωστόσο, μέσα σε ένα χρόνο, η εφαρμογή επανασχεδιάστηκε και σήμερα διαθέτει πλήθος δυνατοτήτων, έτσι ώστε να μπορεί να υποστηριχθεί ότι παρέχει τα ίδια εργαλεία με την έκδοση για υπολογιστή (Σχήμα 1).



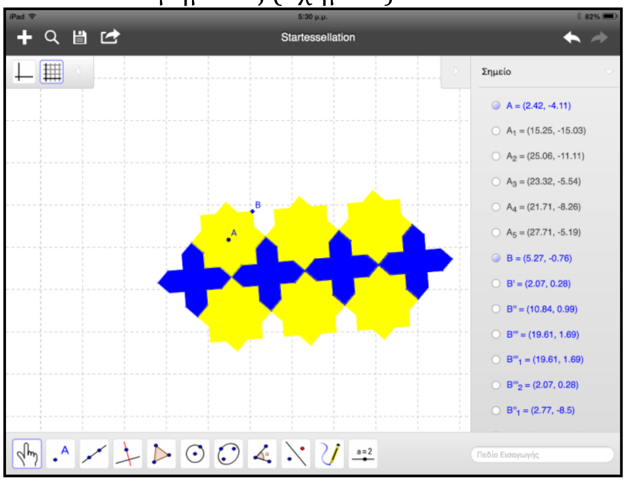
Σχήμα 1. Η εφαρμογή GeoGebra για iPad

Σημαντικό χαρακτηριστικό των πρόσφατων εκδόσεων της εφαρμογής είναι η σύνδεση με το tube.geogebra.org, όπου οι δημιουργοί δομημάτων μπορούν άμεσα να αναρτήσουν στο «σύννεφο» την δημιουργία τους.



Σχήμα 2. Τα εικονίδια της εφαρμογής GeoGebra για iPad

Παρόλα αυτά, οι υπολογιστικές δυνατότητες των tablets είναι περιορισμένες σε σχέση με τους υπολογιστές γραφείου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, κάποια δομήματα και μικροπειράματα τόσο από τα ψηφιακά βιβλία, όσο και από το tube.geogebra.org να μην μπορούν να φορτώσουν στα tablets ή να καθυστερούν να φορτώσουν. Επιπλέον, ορισμένες φορές η εφαρμογή κλείνει κατά τη διάρκεια ανάπτυξης ενός δομήματος, λόγω των υψηλών υπολογιστικών απαιτήσεων του δομήματος (Σχήμα 3).



Σχήμα 3. Μία κατασκευή με υψηλές υπολογιστικές απαιτήσεις για tablets στην πρώτη έκδοση της εφαρμογής GeoGebra για tablets

Όλα τα παραπάνω και πρωτίστως η διαθεσιμότητα της εφαρμογής (app) για tablets υπήρξε η αφετηρία για να αναπτυχτεί στο πλαίσιο του σχολείου, ο όμιλος «Μαθηματική Διερεύνηση με το λογισμικό GeoGebra στα tablets» (Mathematics with GeoGebra on Tablets, MathGeTa) για μαθητές και μαθήτριες γυμνασίου και λυκείου που θα περιγραφεί στην επόμενη παράγραφο.

Η λειτουργία και οι στόχοι του Ομίλου MathGeTa

Στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κάθε χρόνο προτείνονται και μετά από έγκριση υλοποιούνται από εκπαιδευτικούς προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων όπως αγωγής σταδιοδρομίας, περιβαλλοντικής αγωγής, αγωγής υγείας και πολιτιστικών θεμάτων. Τα προγράμματα αυτά λειτουργούν μετά την ολοκλήρωση του πρωινού προγράμματος και οι μαθητές ασχολούνται με θέματα του ενδιαφέροντός τους.

Σύμφωνα με τα παραπάνω προτάθηκε, εγκρίθηκε και υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας στο πλαίσιο του ομίλου MathGeTa, με την ακόλουθη περιγραφή: «*Στον όμιλο MathGeTa οι μαθητές και οι μαθήτριες θα εμπλακούν με τα Μαθηματικά, χρησιμοποιώντας το εκπαιδευτικό λογισμικό ανοικτού κώδικα GeoGebra μέσω των tablets. Ο όμιλος απευθύνεται σε μαθητές/τριες που διαθέτουν και έχουν την δυνατότητα να φέρνουν το tablet στο σχολείο κατά την διάρκεια λειτουργίας του ομίλου. Μέσω του ομίλου, επιδιώκεται η διευκόλυνση της κατανόησης μαθηματικών εννοιών, η εκμάθηση του δυναμικού λογισμικού GeoGebra, η ανάπτυξη πνεύματος ομαδοσυνεργατικότητας μεταξύ των μαθητών/τριών, η απόκτηση θετικότερης στάσης απέναντι στα Μαθηματικά και η σωστή χρήση νέων ψηφιακών εργαλείων.*».

Ο όμιλος MathGeTa λειτούργησε για πρώτη φορά στο σχολείο τον Σεπτέμβριο του 2013, και η λειτουργία του έγινε εφικτή λόγω της διαθεσιμότητας της εφαρμογής του GeoGebra για tablets. Ο όμιλος λειτουργούσε μία φορά την εβδομάδα και η κάθε συνάντηση διαρκούσε μιάμιση ώρα (δύο διδακτικές περιόδους). Οι συναντήσεις πραγματοποιούνταν σε χώρο εκτός της παραδοσιακής σχολικής τάξης, ενώ κατά την διάρκεια λειτουργίας υπάρχει πνεύμα αυτενέργειας, συνεργασίας και συμμετοχής (Σχήμα 4).



Σχήμα 4. Μέλη του ομίλου MathGeTa συνεργάζονται

Η γνώση του λογισμικού GeoGebra δεν ήταν προαπαιτούμενη. Έτσι, στην πρώτη συνάντηση συζητήθηκαν πολύ βασικά θέματα που σχετίζονταν με το λογισμικό και τα tablets, όπως ο τρόπος εγκατάστασης, το αποθετήριο των δομημάτων, το κανάλι tube.geogebra.org κ.α. Επιπλέον, στην πρώτη συνάντηση, οι μαθητές αναφέρθηκαν στους λόγους συμμετοχής τους στον όμιλο. Άμεσα φάνηκε ότι συγκροτούσαν μία ομάδα από μαθητές και των τεσσάρων τάξεων (από Α΄ γυμνασίου μέχρι Α΄ λυκείου) που όλοι ενδιαφέρονταν για τα μαθηματικά. Ωστόσο, οι μαθητές δεν είχαν το ίδιο μαθηματικό υπόβαθρο στα μαθηματικά. Λόγω αυτού του χαρακτηριστικού, οι μαθητές μεγαλύτερων τάξεων καθοδηγούσαν τους μαθητές μικρότερων τάξεων είτε εξηγώντας μαθηματικές έννοιες, είτε διευκολύνοντας στην φάση της μαθηματικής διερεύνησης.

Σε κάθε συνάντηση οι μαθητές λάμβαναν ένα φύλλο εργασίας, το οποίο μελετούσαν και δούλευαν συνεργατικά. Στις συναντήσεις οι μαθητές εστίασαν στις γεωμετρικές μαθηματικές έννοιες που φαίνονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Συναντήσεις ομίλου

Συνάντηση	Μαθηματικό Περιεχόμενο
1η συνάντηση	Γνωριμία
2η συνάντηση	Δυναμικά σημεία, γραμμές και κύκλοι
3η Συνάντηση	Διερευνώντας τα τρίγωνα και τα τετράγωνα
4η Συνάντηση	Κατασκευή Εξαρτήσεων (κάθετες, παράλληλες κ.α.)
5η Συνάντηση	Μετασχηματισμός σχημάτων
6η Συνάντηση	Διερευνώντας το άθροισμα των γωνιών πολυγώνου
7η και 8η Συνάντηση	Χριστουγεννιάτικες δυναμικές κατασκευές
9η και 10η Συνάντηση	Προετοιμασία για τη Διεθνή Μαθηματική Εβδομάδα
11η και 12η Συνάντηση	Προετοιμασία για τη Διεθνή Μαθηματική Εβδομάδα
13η και 14η Συνάντηση	Κατασκευή παιχνιδιού για φιλανθρωπική δράση
15η και 16η Συνάντηση	Κατασκευή παιχνιδιού για φιλανθρωπική δράση
17η και 18η Συνάντηση	Κατασκευή παιχνιδιού για μαθητικό διαγωνισμό
19η και 20η Συνάντηση	Κατασκευή παιχνιδιού για μαθητικό διαγωνισμό
Σύνολο	**40 διδακτικές περίοδοι**

Σε κάθε συνάντηση, εκτός από την χρήση των tablets και του λογισμικού GeoGebra, οι μαθητές συζητούσαν τις μαθηματικές έννοιες που ήδη γνώριζαν ή/και προσέγγιζαν τις νέες έννοιες με την απαραίτητη βοήθεια. Επιπλέον, όπου ήταν δυνατό, οι μαθηματικές έννοιες συνδυάζονταν με τμήματα από τα Στοιχεῖα Εὐκλείδου (Σχήμα 2), ώστε οι μαθητές να επαναπροσεγγίσουν την πορεία εξέλιξης μιας επιστήμης και τη διαχρονικότητα που την χαρακτηρίζει.

		
Ένα σημείο δεν έχει διαστάσεις. Το παριστάνουμε με μια τελεία και το ονομάζουμε με ένα κεφαλαίο γράμμα (π.χ. Σημείο Α, Σημείο Β). **Σημεῖον ἐστίν, οὗ μέρος οὐθέν**	Τα σημεία έχουν κάποιο μέγεθος και άλλα χαρακτηριστικά. Οι στάσεις στον χάρτη του μετρό. Σημείο συνάντησης.	Στο GeoGebra, τα σημεία έχουν μέγεθος, σχήμα και χρώμα, έτσι ώστε να μπορούμε να τα βλέπουμε και να τα χρησιμοποιούμε. Έχουμε την δυνατότητα να αλλάξουμε το μέγεθος, το σχήμα και το χρώμα τους για να μπορούμε να δούμε τι συμβαίνει σε μια πολύπλοκη κατασκευή.

Σχήμα 5. Η προσέγγιση της μαθηματικής έννοιας από το 300 π.Χ. (Ευκλείδης), στο σήμερα και στο GeoGebra

Στην πορεία των συναντήσεων αποφασίστηκε η συμμετοχή του ομίλου στη Διεθνή Μαθηματική Εβδομάδα, όπου οι μαθητές στο πλαίσιο των εργασιών του συνεδρίου παρουσίασαν το έργο του ομίλου και τις δράσεις τους.

Στη συνέχεια, οι μαθητές κατασκεύασαν στα tablets το παιχνίδι tangram, το οποίο έπαιξαν μαθητές και γονείς. Με το παιχνίδι επιδιώχθηκε α) να συγκεντρωθεί ένα ποσό για τις φιλανθρωπικές δράσεις των μαθητικών κοινοτήτων και β) να δουν και να κατανοήσουν οι επισκέπτες ότι τα μαθηματικά ξεφεύγουν από τα στενά όρια της σχολικής τάξης και αποτελούν έναν κώδικα επικοινωνίας με ποικίλες εφαρμογές στην καθημερινή ζωή. Στο πλαίσιο της κατασκευής, οι μαθητές ασχολήθηκαν με τις μαθηματικές έννοιες που απαιτούσε η δημιουργία του tangram. Η επιλογή του συγκεκριμένου παιχνιδιού έγινε για

δύο λόγους: α) επειδή είναι ένα παιχνίδι που όλοι έχουν γνωρίσει στα βιβλία των σχολικών μαθηματικών του δημοτικού και της Α γυμνασίου και β) επειδή περιλαμβάνει ένα πλήθος μαθηματικών εννοιών που διερευνήθηκαν στο πλαίσιο του ομίλου. Η δημιουργία του παιχνιδιού δεν ήταν ιδιαίτερα εύκολη για όλους τους μαθητές, αφού απαιτούσε ορισμένες μαθηματικές γνώσεις που δεν είχαν οι μαθητές του ομίλου που πηγαίνουν στην Α΄ γυμνασίου. Παρόλα αυτά, στο πλαίσιο της συνεργασίας που είχε αναπτυχθεί, οι μεγαλύτεροι μαθητές εξήγησαν τις μαθηματικές έννοιες που απαιτούνταν, ώστε να μπορέσουν όλοι να κάνουν την συγκεκριμένη κατασκευή. Το παιχνίδι είχε μια διαγωνιστική μορφή, όπου ο συμμετέχων με τον καλύτερο χρόνο κατασκευής δύο σχεδίων tangram κέρδισε ένα tablet. Το παιχνίδι είχε υψηλή συμμετοχή και έμειναν ενθουσιασμένοι γονείς και μαθητές.

Επιπρόσθετα, το παιχνίδι που κατασκεύασαν οι μαθητές, αξιοποιήθηκε στο πλαίσιο του πανελλήνιου μαθηματικού διαγωνισμού για μαθητές γυμνασίου με θέμα: «Εφαρμογές των Μαθηματικών σε Παιχνίδια», όπου οι μαθητές παρουσίασαν την όλη πορεία κατασκευής και τη συνεισφορά του παιχνιδιού στις φιλανθρωπικές δράσεις που έκαναν. Η συμμετοχή στον διαγωνισμό οδήγησε στο πρώτο βραβείο ομαδικής εργασίας λόγω της πρωτοτυπίας του θέματος και των ιδεών που παρουσιάζονταν, της δημιουργικότητας και των καινοτόμων στοιχείων του έργου, της ποιότητας της παρουσίασης (σαφήνεια, χρήση βοηθητικού υλικού, δομή της εργασίας, η αναφορά των πηγών), της αναγνώρισης και της ανάδειξης των Μαθηματικών δομών στο παιχνίδι, της τεκμηριωμένης ανάλυσης των Μαθηματικών ισχυρισμών με βάση τις γνώσεις του γυμνασίου και της ορθής χρήσης της μαθηματικής γλώσσας και ορολογίας που χρησιμοποιήθηκε.

Συμπεράσματα

Η αξιοποίηση των tablets και της εφαρμογής GeoGebra στο πλαίσιο υλοποίησης ενός προγράμματος αγωγής σταδιοδρομίας, αποτελεί ένα ευχάριστο και συνάμα ενδιαφέρον μοντέλο μάθησης μαθηματικών και ανάπτυξης δεξιοτήτων για το μέλλον των μαθητών.

Η σύνδεση της σύγχρονης τεχνολογίας με τα μαθηματικά, η συνεργασία και η διαδικτυακή σύνδεση με μαθηματικές κατασκευές άλλων ατόμων, αλλά και η άνεση στη μεταφορά και στον τρόπο εργασίας λόγω της φορητότητας των tablets, αποτελούν στοιχεία που ενισχύουν την καταλληλότητα τους για την εκπαίδευση και στην παραδοσιακή τάξη.

Αναφορές

Artigue, M., Alexopoulou, E., Alshwaikh, J., Cazes, C., Chaachoua, H., Chiappini, G., Kahn, K., et al. (2009). *Representing Mathematics with Digital Media: Integrated Theoretical Framework*, Version C, Contract No IST 426751.

Crichton, S., Pegler, K., & White, D. (2012). Personal devices in public settings: Lessons learned from an iPod touch / iPad project. *The Electronic Journal of e-Learning, 10*(1), 23-31.

Harrison, T. R. (2013). *The Evaluation of iPad Applications for the Learning of Mathematics*, Master Thesis, North Carolina State University.

Hohenwarter, M. (2013). GeoGebra 4.4 – from Desktops to Tablets, Indagatio *Didactica, 5*(1).

Kinash, S., Brand, J., & Mathew, T. (2012). Challenging mobile learning discourse through research: Student perceptions of Blackboard Mobile Learn and iPads. *Australasian journal of educational technology*, *28*(4), 639-655.

Segal, A. (2011). *Do gestural interfaces promote thinking? Embodied interaction: Congruent gestures and direct-touch promote performance in math*, Doctoral Dissertation, Columbia University.

Μαλλάς, Δ. (2014). *Στροφή στα tablets, μειώνονται οι πωλήσεις smartphones*. Ανακτήθηκε 3 Ιουνίου, 2015 από http://www.imerisia.gr/.

Γεωμετρικές αποδείξεις στις ταυτότητες-ανισοταυτότητες

Νάκος Αλ. Κωνσταντίνος
Σχολικός Σύμβουλος Μαθηματικών Αιτωλ/νίας
nakosk@sch.gr

Περίληψη

Τα Μαθηματικά ως καθαρά θεωρητική επιστήμη δημιουργήθηκαν και αναπτύχθηκαν στην αρχαία Ελλάδα. Οι αρχαίοι Έλληνες, μαζί με την θεωρία τους, επινόησαν και την ορολογία της επιστήμης, προσδιόρισαν τις βασικές έννοιες, άσκησαν τον κριτικό λόγο, εισήγαγαν την αποδεικτική διαδικασία και οικοδόμησαν τον παραγωγικό συλλογισμό. Στα έργα των αρχαίων Ελλήνων θα βρούμε όλες σχεδόν τις μεθόδους απόδειξης. Εξάλλου, η αξιωματική θεμελίωση είναι ένας άλλος τομέας που ξεκίνησε από την αρχαία Ελλάδα, κλασσικό παράδειγμα της οποίας είναι τα «Στοιχεία του Ευκλείδη». Ο Ευκλείδης κατέγραψε τις αρχικές έννοιες των γεωμετρικών αντικειμένων, τις βασικές ιδιότητες και καθιέρωσε τους ορισμούς. Τα «Στοιχεία» είναι ένα από τα σημαντικότερα μαθηματικά έργα όλων των εποχών, αφού εδώ και πλέον των 2.300 χρόνων χρησιμεύει ως σταθερό κείμενο για την διδασκαλία των βασικών μαθηματικών εννοιών. Το βιβλίο ΙΙ είναι το μικρότερο σε έκταση σε σχέση με τα άλλα. Το κυριότερο χαρακτηριστικό του είναι η θεματική ομοιογένεια και συμπάγεια. Οι πρώτες δέκα προτάσεις αποτελούν αυτό που λέμε σήμερα «Γεωμετρική Άλγεβρα» των αρχαίων Ελλήνων, δηλαδή αλγεβρικές σχέσεις που αποδεικνύονται με γεωμετρικές μεθόδους.

Λέξεις κλειδιά: Μαθηματικά, Στοιχεία του Ευκλείδη, Γεωμετρική Άλγεβρα, γεωμετρικές αποδείξεις

Εισαγωγή

Το βιβλίο ΙΙ είναι το μικρότερο βιβλίο των στοιχείων, απλά είναι πολύ σημαντικό γιατί εισάγει την Γεωμετρική Άλγεβρα των Ελλήνων και ορίζει ένα νέο γεωμετρικό σχήμα, το γνώμονα, που είχε μεγάλη εφαρμογή για τη λύση γεωμετρικών προτάσεων στην αρχαιότητα. Περιέχει δύο ορισμούς και 14 προτάσεις. Οι δύο ορισμοί καθορίζουν την έννοια του ορθογώνιου παραλληλόγραμμου και του γνώμονα. Ο ορισμός του γνώμονα, κατά τον Διογένη τον Λαέρτιο, οφείλεται στον Αναξίμανδρο. Οι προτάσεις του βιβλίου ΙΙ είναι εφαρμογές στις προτάσεις 44 και 45 του βιβλίου Ι και αρκετές αναφέρονται σε μετασχηματισμούς επιφανειών. Μερικές από τις προτάσεις αυτές αναφέρονται στη γεωμετρική λύση εξισώσεων 2ου βαθμού, στη λύση εξισώσεων που αργότερα ονομάσθηκαν εξισώσεις PELL, στους πλευρικούς και διαμετρικούς αριθμούς, στην επιβεβαίωση αλγεβρικών σχέσεων, στην γενίκευση του Πυθαγορείου Θεωρήματος. Οι προτάσεις 5, 6, 11, 14 αναφέρονται ουσιαστικά στη λύση των εξισώσεων $αx-x^2=β^2$, $αx+x^2=β^2$, $x^2+αx=α^2$, $x^2=αβ$. Ειδικά η πρόταση 11 αφορά στο πρόβλημα της χρυσής τομής, το οποίο αποδίδεται στους Πυθαγορείους, δηλαδή να διαιρεθεί ευθύγραμμο τμήμα α σε μέσο και άκρο λόγο: $\frac{α}{x}=\frac{x}{α-x}$ ή $x^2=α\cdot(α-x)$ ή $x^2+αx=α^2$. Οι προτάσεις 9, 18, 10 είναι πολύ σημαντικές, γιατί μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη λύση διοφαντικών εξισώσεων της γενικής μορφής: $x^2=αψ^2\pm1$, που είναι γνωστές ως εξισώσεις του PELL.

Τα «στοιχεία» είναι ένα από τα πιο σημαντικά έργα στην ιστορία των μαθηματικών. Έχουν χρησιμοποιηθεί σαν βάση για την γεωμετρική εκπαίδευση όλης της Δύσης για τα τελευταία 2000 χρόνια. Δεν υπάρχουν πολλές αναφορές στη ζωή του Ευκλείδη. Δεν ξέρουμε τις ακριβείς ημερομηνίες γέννησης και θανάτου του. Γεννήθηκε περίπου το 325 π.Χ. και πέθανε το 265 π.Χ. Αν και υπάρχουν αμφιβολίες λέγεται ότι μαθήτευσε στην ακαδημία του Πλάτωνα και έμεινε εκεί μέχρις ότου ο Πτολεμαίος τον προσκάλεσε να διδάξει στο νέο του πανεπιστήμιο στην Αλεξάνδρεια. Εκεί ο Ευκλείδης ίδρυσε τη μαθηματική σχολή του και έμεινε μέχρι το τέλος της ζωής του. Οι μέθοδοι διδασκαλίας του είχαν εμπνευστεί από αυτές του Αρχιμήδη.

Είχε τη φήμη ότι ήταν δίκαιος, υπομονετικός, έντιμος, ευγενικός αλλά και σαρκαστικός.

Μια ιστορία λέει ότι ένας από τους σπουδαστές του παραπονέθηκε ότι δεν είχε κανένα κέρδος από τα μαθηματικά που μάθαινε. Τότε ο Ευκλείδης κάλεσε γρήγορα στο σκλάβο του για να δώσει στο αγόρι ένα νόμισμα επειδή "έπρεπε να κερδίσει από αυτά που μαθαίνει."

Μια άλλη ιστορία λέει ότι ο Πτολεμαίος τον ρώτησε εάν υπάρχει κάποιος ευκολότερος τρόπος να μάθει γεωμετρία απ' ότι με την εκμάθηση όλων των θεωρημάτων. Ο Ευκλείδης απάντησε ότι «δεν υπάρχει βασιλικός δρόμος στη γεωμετρία» και έστειλε το βασιλιά στη μελέτη.

Έργα του εκτός από τα στοιχεία είναι

- Δεδομένα
- Τμήματα των αριθμών
- Φαινόμενα
- Οπτικά
- Κατοπτρικά
- Στοιχεία μουσικής
- Βιβλία περί διαιρέσεων
- Πορίσματα
- Κωνικά
- Τόποι προς επιφάνειας
- Ψευδάρια
- Μηχανική και
- Περί βαρέων και ελαφρών σωμάτων.

Όλα είναι στα αρχαία Ελληνικά εκτός από τα «τμήματα των αριθμών» που έχουν διατηρηθεί μόνο μέρη τους στα Αραβικά. Όλα έχουν την βασική δομή των «στοιχείων» με ορισμούς και αυστηρά αποδεδειγμένες προτάσεις. Πολλές πληροφορίες και αναφορές έχουμε από πολλούς αρχαίους έλληνες μαθηματικούς, σχολιαστές, μεταφραστές. Επίσης σε ελληνικά χειρόγραφα, έργα άλλων αρχαίων Ελλήνων μαθηματικών, σε αραβικές μεταφράσεις, όπου περιέχονται τμήματα η ολόκληρα έργα του Ευκλείδη. Τα «δεδομένα» είναι άμεσα συσχετιζόμενα με τα πρώτα τέσσερα βιβλία από τα στοιχεία καθώς αφορούν ορισμούς, αξιώματα. Τα «τμήματα των αριθμών» αποτελούνται από 36 προτάσεις – υποδείξεις για τον διαχωρισμό διάφορων σχημάτων σε ένα ή δύο ίσα μέρη ή με συγκεκριμένες αναλογίες. Τα «φαινόμενα» έχουν να κάνουν με τα σφαιρικά σχήματα και έχουν σα σκοπό να εξηγήσουν τις κινήσεις των πλανητών. Τα «οπτικά» είναι το πιο πρόσφατο διασωθέν. Στους ορισμούς του ακολουθεί την Πλατωνική παράδοση που λέει ότι η όραση προέρχεται από ιδιαίτερες ακτίνες που προέρχονται από το μάτι. Σχετίζει το μέγεθος των αντικειμένων με την απόσταση και την γωνία θέασης. Γεωμετρία είναι ο κλάδος των μαθηματικών που ασχολείται με τη μελέτη χωρικών σχέσεων, δηλαδή σχέσεων μεταξύ σχημάτων που έχουν ιδιότητες όπως μήκος και όγκο και εκτείνονται στο χώρο. Εμπειρικά, αλλά και διαισθητικά, οι άνθρωποι από την αρχαιότητα χαρακτήριζαν το χώρο μέσω συγκεκριμένων θεμελιωδών εννοιών, όπως είναι η επιφάνειες οι γραμμές και τα σημεία. Λόγω των άμεσων πρακτικών της εφαρμογών, η Γεωμετρία ήταν ανάμεσα στους πρώτους ιστορικά κλάδους των μαθηματικών. Οι Αρχαίοι Έλληνες, θεωρώντας ότι τα Μαθηματικά πρέπει να είναι διαχωρισμένα από την εμπειρική γνώση οδηγήθηκαν στη

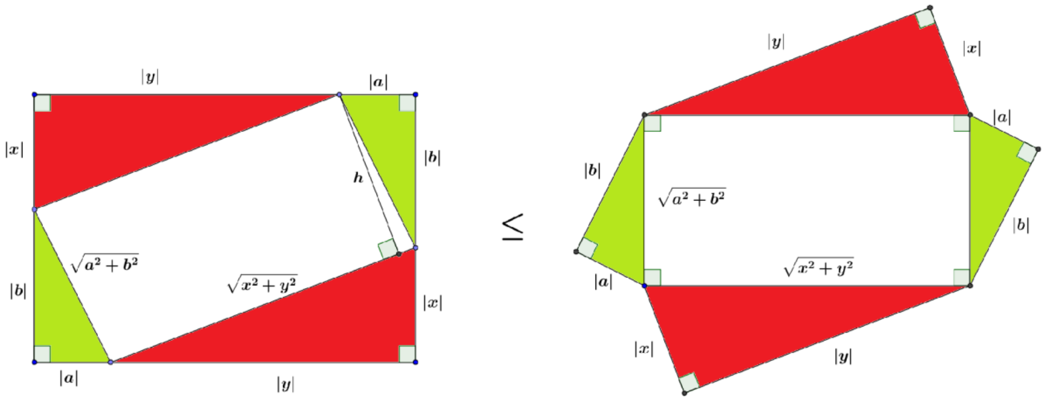
θεμελίωση του πρώτου αξιωματικού συστήματος των μαθηματικών, αυτό της Ευκλείδειας Γεωμετρίας. Πιο συγκεκριμένα, ο Ευκλείδης περίπου το 300 π.Χ. με το βιβλίο του "Στοιχεία" που το αποτελούσαν 13 τόμοι, ήταν ο πρώτος που τοποθέτησε τη γεωμετρία σε αξιωματική βάση, δικαιολογημένος λοιπόν και ο όρος «Ευκλείδεια γεωμετρία». Το αντικείμενο της Ευκλείδειας Γεωμετρίας είναι η μελέτη του χώρου και των σχημάτων που μπορούν να νοηθούν μέσα σε αυτόν. Γενικότερα στο χώρο διακρίνουμε τα σημεία (χωρίς καμία διάσταση), τις γραμμές (με μία διάσταση) και τις επιφάνειες (με δύο διαστάσεις). Οι επιφάνειες διαχωρίζουν τα αντικείμενα μεταξύ τους ή από το περιβάλλον. Πάνω σε μια επιφάνεια μπορούμε να θεωρήσουμε γραμμές, οι οποίες μάλιστα μπορούν να οριοθετηθούν. Στην καθημερινή γλώσσα μιλάμε π.χ. για «γραμμές της ασφάλτου» ή «σιδηροδρομικές γραμμές», ή «ακτοπλοϊκές γραμμές» λαμβάνοντας πάντα υπόψη κάποια αρχή (αφετηρία) και κάποιο τερματικό σημείο. Στην καθημερινή γλώσσα δεχόμαστε τις προσεγγίσεις ενώ στην γεωμετρία όχι. Λειτουργούμε αναγκαστικά πολλές φορές και με αφηρημένες έννοιες που αποκαλούμε άλλοτε «πρωταρχικούς όρους» και άλλοτε «γεωμετρικές προτάσεις». Η Ευκλείδεια Γεωμετρία θεμελιώνεται πάνω σε κάποιες προτάσεις που δεχόμαστε ως αληθινές: τα αξιώματα. Κάθε άλλη πρόταση (διαφορετική από τα αξιώματα) την θεωρούμε ως αληθή μόνο εάν έχουμε καταλήξει σε αυτή αποδεικνύοντας την με βάση τα αξιώματα (κατά συνέπεια κάθε αποδεδειγμένη πρόταση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την απόδειξη μίας άλλης πρότασης). Κάθε πρόταση περιέχει την υπόθεση και το συμπέρασμα, στο οποίο καταλήγουμε με τη βοήθεια της απόδειξης. Η «υπόθεση» και το «συμπέρασμα» λέγονται συνθήκες της πρότασης. Στη Γεωμετρία δύο προτάσεις μπορεί να λέγονται: αντίστροφες: όταν κάθε μια έχει ως υπόθεση το συμπέρασμα της άλλης. αντίθετες: όταν οι συνθήκες (υπόθεση και συμπέρασμα) της μιας αποτελούν αρνήσεις των συνθηκών της άλλης, και αντιστροφοαντίθετες: όταν κάθε μια έχει ως υπόθεση την άρνηση του συμπεράσματος της άλλης. Αν δύο προτάσεις σχετίζονται με μία από τις τρεις προηγούμενες σχέσεις τότε η μία καλείται ευθεία πρόταση και η άλλη «αντίστροφη» ή «αντίθετη» ή «αντιστροφοαντίθετη», αντίστοιχα. Δύο αντίστροφες προτάσεις λέγονται και ισοδύναμες όπου η κάθε μια εξ αυτών ονομάζεται αναγκαία και ικανή συνθήκη για την άλλη. Κατά την εξέταση των γεωγραφικών σχημάτων η Γεωμετρία διακρίνεται στην Επιπεδομετρία και στη Στερεομετρία.

Γεωμετρική Απόδειξη της Ανισότητας Cauchy-Schwarz

Για κάθε $a, b, x, y \in \mathbb{R}$ ισχύει η ***ανισότητα Cauchy-Schwarz***:

$$|ax+by| \le \sqrt{a^2+b^2}\sqrt{x^2+y^2}$$

Απόδειξη



Το αριστερό ορθογώνιο έχει εμβαδόν

$$E_1 = (|a|+|y|)(|b|+|x|) = 2\left(\frac{1}{2}|a||b| + \frac{1}{2}|x||y|\right) + h\sqrt{x^2+y^2} = |a||b| + |x||y| + h\sqrt{x^2+y^2},$$

ενώ το δεξί σχήμα έχει εμβαδόν

$$E_2 = 2\left(\frac{1}{2}|a||b| + \frac{1}{2}|x||y|\right) + \sqrt{a^2+b^2}\sqrt{x^2+y^2} = |a||b| + |x||y| + \sqrt{a^2+b^2}\sqrt{x^2+y^2}$$

Επειδή $h \le \sqrt{a^2+b^2}$, θα είναι $E_1 \le E_2$. Άρα,

$$(|a|+|y|)(|b|+|x|) \le |a||b| + |x||y| + \sqrt{a^2+b^2}\sqrt{x^2+y^2} \Leftrightarrow$$

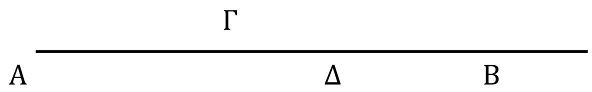
$$\Leftrightarrow |a||b| + |a||x| + |b||y| + |x||y| \le |a||b| + |x||y| + \sqrt{a^2+b^2}\sqrt{x^2+y^2} \Leftrightarrow$$

$$\Leftrightarrow |a||x| + |b||y| \le \sqrt{a^2+b^2}\sqrt{x^2+y^2}$$

και επομένως, από την τριγωνική ανισότητα,

$$|ax+by| \le |a||x| + |b||y| \le \sqrt{a^2+b^2}\sqrt{x^2+y^2}$$

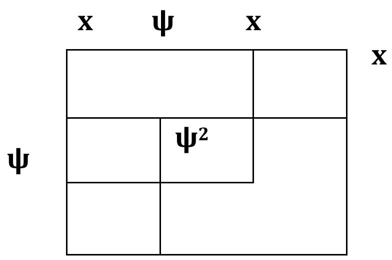
Γεωμετρική Απόδειξη της Πρότασης: Αν Γ μέσο του ευθύγραμμου τμήματος ΑΒ και Δ σημείο του τμήματος, τότε ισχύει η σχέση (*)



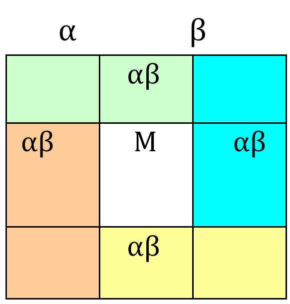
Απόδειξη

Έστω ΓΔ = x, ΒΔ = ψ. Τότε ΑΓ = ΓΒ = x + ψ.

ΑΔ = x + ψ + x = 2x+ψ και άρα η (*) γίνεται $(2x+\psi)^2+\psi^2=2x^2=2x^2+2(x+\psi)^2$



Γεωμετρική Απόδειξη της Πρότασης $(\alpha+\beta)^2 \ge 4\alpha\beta$



Ε τετ $=(\alpha+\beta)^2$

$E_{τετ} = αβ + αβ + αβ + αβ + M$

$= 4αβ + M$

α Άρα $(α+β)^2 = 4αβ + M \geq 4αβ$

Δηλαδή

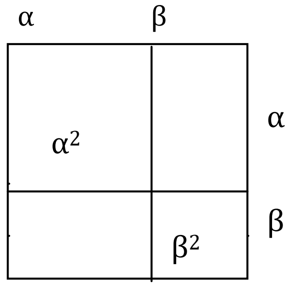
$(α+β)^2 \geq 4αβ$

Γεωμετρική Απόδειξη της Πρότασης $(α + β)^2 = α^2+β^2+2αβ$

Απόδειξη

$E_{τετ} = (α + β)^2$

$E_{τετ} = α^2+β^2+αβ+αβ = α^2+β^2+2αβ$

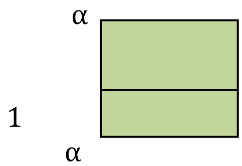


Άρα $(α + β)^2 = α^2+β^2+2α$

Γεωμετρική Απόδειξη της Πρότασης: Αν $α>1$, τότε $α^2 > α$

Απόδειξη

Επειδή α.1 =α κατασκευάζουμε τετράγωνο με ακμή α και ορθογώνιο παραλληλόγραμμο με βάση α και ύψος



Τότε είναι Εμβαδόν τετραγώνου = $\mathbf{α^2}$, Εμβαδόν ορθογώνιου = **α.1 =α,** Συνεπώς $α^2 > α$

Συμπεράσματα

Η Επιστήμη ανύψωνε τον Άνθρωπο, από έρμαιο των φυσικών φαινομένων, σε κυρίαρχο, κατά κάποιο τρόπο, αυτών. Και οι Έλληνες, διαισθανόμενοι το μεγαλείο του έργου τους, τόλμησαν να συνοψίσουν τις δυνατότητες αυτού με τις δύο χαρακτηριστικές ρήσεις του Πλάτωνα και του Αρχιμήδη: «Αεί ο Θεός ο Μέγας γεωμετρεί…» και «Δῶς μοι πᾶ στῶ καὶ τὰν γᾶν κινάσω»

Τα Μαθηματικά ως καθαρά θεωρητική επιστήμη δημιουργήθηκαν και αναπτύχθηκαν στην αρχαία Ελλάδα. Οι αρχαίοι Έλληνες, μαζί με την θεωρία τους, επινόησαν και την ορολογία της επιστήμης, προσδιόρισαν τις βασικές έννοιες, άσκησαν τον κριτικό λόγο, εισήγαγαν την αποδεικτική διαδικασία και οικοδόμησαν τον παραγωγικό συλλογισμό. Στα έργα των αρχαίων Ελλήνων θα βρούμε όλες σχεδόν τις μεθόδους απόδειξης. Εξάλλου, η αξιωματική θεμελίωση είναι ένας απλός τομέας που ξεκίνησε από την αρχαία Ελλάδα, κλασσικό παράδειγμα της οποίας είναι τα «Στοιχεία του Ευκλείδη». Στα δεκατρία βιβλία

των «Στοιχείων» ο Ευκλείδης παρουσιάζει όλη την στοιχειώδη Ελληνική γεωμετρική γνώση. Περιλαμβάνει θεωρήματα και σύνταξη της επίπεδης και στερεάς γεωμετρίας, μαζί με την θεωρία των αναλογιών, συμμετριών, αριθμών και έναν τύπο γεωμετρικής άλγεβρας. Δεν ήταν ο μόνος που έγραψε στοιχεία γεωμετρίας. Υπήρχαν και άλλοι πριν από αυτόν όπως ο Ιπποκράτης από τη Χίο και άλλοι. Ωστόσο τα έργα του Ευκλείδη αναγνωρίστηκαν γρήγορα ως ανώτερα. Δεν είναι γνωστό κατά πόσο όλα τα θεωρήματα ήταν δικά του. Υπάρχουν επιρροές από τον Θαλή, τον Ιπποκράτη και τον Πυθαγόρα. Παρόλα αυτά η διαμόρφωση των στοιχείων είναι αποκλειστικά δική του. Κάθε τόμος απαριθμεί διάφορους ορισμούς και αξιώματα που ακολουθούνται από τα θεωρήματα, τα οποία ακολουθούνται από τις αποδείξεις. Κάθε δήλωση αποδείχθηκε, ανεξάρτητα αν είναι προφανής. Ο Ευκλείδης επέλεξε τα αξιώματά του προσεκτικά, επιλέγοντας μόνο τις πιο βασικές και αυτονόητες προτάσεις ως βάση της εργασίας του. Πριν, οι άλλες σχολές είχαν ένα διαφορετικό σύνολο αξιωμάτων η κάθε μία. Μερικά από τα οποία ήταν πολύ αμφισβητήσιμα. Το έργο αυτό βοήθησε πολύ στο να τυποποιήσει τα ελληνικά μαθηματικά. Όσον αφορά στο περιεχόμενο, κάλυψε την κλίμακα της αρχαίας σκέψης. Ειδικά τα αξιοσημείωτα θέματα περιλαμβάνουν τη μέθοδο της απαγωγής σε άτοπο, που χρησιμοποιήθηκαν από τον Αρχιμήδη στην εφεύρεση του ακέραιου υπολογισμού, και της απόδειξης ότι το σύνολο όλων των πρώτων αριθμών είναι άπειρο. "Τα στοιχεία" μεταφράστηκαν και στα λατινικά και στα Αραβικά και αυτή είναι η πρώτη εργασία για να επιζήσουν, από τις καταστροφές που έγιναν αργότερα, όπως η καταστροφή της βιβλιοθήκης της Αλεξάνδρειας. Ήταν μακράν ανώτερο από οτιδήποτε προηγούμενο. Το πρώτο τυπωμένο αντίγραφο βγήκε το 1482 και ήταν το εγχειρίδιο γεωμετρίας.

Αναφορές

ΝΑΚΟΣ Κ (2011), Συνέδριο Ε.Μ.Ε. Θεσσαλονίκης, Γεωμετρική Άλγεβρα.
ΝΑΚΟΣ Κ (2014), Συνέδριο ΟΕΦΕ Ιωάννινα ,¨ Ευκλείδης και Γεωμετρική απόδειξη¨.
ΕΥΚΛΕΙΔΗ (2001), ΣΤΟΙΧΕΙΑ, τόμος 1, Αθήνα : Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ
ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ, τόμος 2, Αθήνα,2001 : Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ
ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ, τόμος 3, Αθήνα,2001 : Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ
ΕΥΚΛΕΙΔΗ ΣΤΟΙΧΕΙΑ τόμος 3, Αθήνα, 200 : Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ

ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΛΑΔΟ ΠΕ04

Διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση στη Βιολογία της Γ' Λυκείου στο διαδίκτυο και σε πλατφόρμα Moodle

Κουταντώνης Σταύρος
Εκπαιδευτικός, 4ο ΓΕΛ Σερρών
stauros2974@gmail.com

Περίληψη

Στη Γ Λυκείου οι μαθητές είναι πολύ πιεσμένοι από το διάβασμα για τις πανελλήνιες εξετάσεις. Καλό είναι να βρίσκουμε συνεχώς νέους και ενδιαφέροντες τρόπους για το μάθημα αλλά και για την αξιολόγηση. Τις περισσότερες φορές οι μαθητές μπορούν να αναπαράγουν κείμενα με ευκολία αλλά δεν μπορούν να απομονώσουν μια πληροφορία από ένα κείμενο, μια εικόνα ή ένα γράφημα. Από την άλλη πλευρά οι ΤΠΕ μπορούν να κάνουν με εύκολο και εντυπωσιακό τρόπο τους μαθητές να ενδιαφερθούν και να μελετήσουν γραφήματα και εικόνες, που σε ένα βιβλίο και μέσα από κείμενο, θα ήταν βαρετές Στόχος αυτού του διδακτικού σεναρίου είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση με ένα σύγχρονο και πιο διασκεδαστικό τρόπο με τη χρήση των ΤΠΕ. Η αξιολόγηση γίνεται με εικόνες και γραφήματα από το διαδίκτυο αλλά και μέσα από παιχνίδια στο διαδίκτυο (google docs και hot potatoes) και σε πλατφόρμα Moodle (σταυρόλεξα, κρυπτόλεξα, εκατομμυριούχος, φιδάκι και Sudoku).

Λέξεις κλειδιά: Αξιολόγηση, Βιολογία, ΤΠΕ, Moodle.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση είναι ανθρώπινο και ατομικό δικαίωμα κάθε μαθητή και κάθε μαθητής δικαιούται αναγνώριση και σεβασμό της μοναδικότητας και της προσωπικότητας του. Οι κλασσικές δασκαλοκεντρικές παιδαγωγικές δεν μπορούν να υποστηρίξουν τα παραπάνω. Σε αυτές γίνεται μεταφορά γνώσεων από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή χωρίς να λαμβάνονται υπόψιν οι ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Στην αξιολόγηση επίσης οι δασκαλοκεντρικές μέθοδοι ζητούν γραπτά δοκίμια ή ασκήσεις που ο τρόπος λύσης έχει ήδη δοθεί στην τάξη. Δηλαδή οι μαθητές πρέπει να μπορούν να αναπαραγάγουν κείμενα και να εξασκούνται σε ασκήσεις με γνωστό τρόπο λύσης.

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές μέθοδοι ωθούν τον μαθητή σε ομαδοσυνεργατικά μοντέλα που βοηθούν το μαθητή να αναπτύξει την προσωπικότητα του, να μάθει να επιχειρηματολογεί, να συμφωνεί ή να διαφωνεί, να εργάζεται ομαδικά και μέσα από τα πολλά αντικείμενα να αναδείξει τις δεξιότητες ή τα ταλέντα του. Έτσι και στην αξιολόγηση θα πρέπει οι μαθητές να ξεφύγουν από την απλή αναπαραγωγή κειμένου και την εφαρμογή κάποιων νόμων και κανόνων. Όχι ότι και αυτό δεν είναι σημαντικό αλλά δεν είναι αρκετό και ευνοεί τους μαθητές που μπορούν εύκολα να αναπαραγάγουν κείμενα.

Στις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους θα πρέπει στην αξιολόγηση τους οι μαθητές να μπορούν να απομονώνουν πληροφορίες μέσα από το κείμενο στο βιβλίο και να απαντούν συγκεκριμένα, θα πρέπει να μπορούν να συνδυάσουν γνώσεις από διάφορα κομμάτια του βιβλίου και να απαντήσουν σε συνδυαστικές ερωτήσεις. Επίσης θα πρέπει να μπορούν να συνθέσουν και να ταξινομούν τις γνώσεις τους όταν αξιολογούνται μέσω εννοιολογικών χαρτών. Και φυσικά όλα αυτά να είναι και διασκεδαστικά.... Οι μαθητές όλων των τάξεων αλλά κυρίως της Γ Λυκείου είναι πολύ φορτωμένοι με το διάβασμα και τις υποχρεώσεις τους. Άλλο ένα test ή διαγώνισμα τους κουράζει και τους φορτίζει. Ενώ αν αντί για αυτό λύναμε ένα σταυρόλεξο ή παίζανε φιδάκι ή εκατομμυριούχο ή ένα sudocu και όλα αυτά με ερωτήσεις από την βιολογία; Αν προσπαθούσαν να συνδυάσουν γνώσεις και να συμπληρώσουν έναν εννοιολογικό χάρτη και ταυτόχρονα να εξασκούνται σε ψηφιακό γραμματισμό (δηλαδή: κατεβάστε τον παρακάτω εννοιολογικό χάρτη στον υπολογιστή σας

συμπληρώστε τον και υποβάλετε τον σαν εργασία). Επίσης τα κουΐζ που έχουν δημιουργηθεί με hot potatoes και υπάρχουν στο internet ή ακόμα και αν έχουμε δημιουργήσει ένα εμείς. Όλα αυτά κάνουν την αξιολόγηση να φαίνεται πιο ενδιαφέρουσα και τους μαθητές να προσπαθούν περισσότερο. Όσον αφορά την πλατφόρμα moodle μπορούμε να δημιουργήσουμε μία δική μας σε χώρο μας στο διαδίκτυο ή στο ΠΣΔ. Επίσης σε όλη την Ελλάδα γίνονται κάθε χρόνο σεμινάρια που υποστηρίζονται από τον κύριο σχεδιαστή Βασίλη Νταλούκα και ομάδα εκπαιδευτικών του νομού Ηλείας αλλά και εσηγητές και βαθμολογητές από όλη την Ελλάδα. Οι ενότητες που έχει αυτό το σεμινάριο των 26 εβδομάδων (150 ωρών) είναι:

1. δημιουργία ηλεκτρονικών μαθημάτων με το περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης/διδασκαλίας moodle
2. δημιουργία απλών εκπαιδευτικών παιχνιδιών
3. ελεύθερο και ανοιχτό λογισμικό γενικού σκοπού
4. διαδικτυακές εφαρμογές/εργαλεία που υποστηρίζονται από το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ)

Εκεί μπορούν οι εκπαιδευτικοί να δημιουργήσουν το δικό τους μάθημα και να δώσουν πρόσβαση στους μαθητές τους να μπουν να μελετήσουν αλλά και να αξιολογηθούν. Το όλο αυτό εγχείρημα βρήκε υποστηρικτές τους μαθητές.

Αξιολόγηση και ΤΠΕ

Την αξιολόγηση μπορούμε να την διακρίνουμε σε αρχική, διαμορφωτική και τελική. Τις νέες τεχνολογίες μπορούμε να τις χρησιμοποιήσουμε και στα τρία είδη αξιολόγησης.
Αρχική αξιολόγηση: Είναι η αξιολόγηση που γίνεται στην αρχή της χρονιάς ή στην αρχή μιας ενότητας με στόχο τον εντοπισμό των αρχικών εναλλακτικών ιδεών (παρανοήσεων) και δυσκολιών που πιθανών αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Επίσης βοηθά τον εκπαιδευτικό ώστε να παρέχει αυξημένη εξατομικευμένη στήριξη στους μαθητές που παρουσιάζουν παρανοήσεις και αδυναμίες.
Διαμορφωτική αξιολόγηση: Γίνεται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας των μαθητών προς την απόκτηση των εκπαιδευτικών στόχων. Κατά αυτήν χρησιμοποιείται οποιαδήποτε πρακτική στην τάξη, κατά την οποία εξηγούνται, ερμηνεύονται και χρησιμοποιούνται "αποδείξεις" για την επίδοση κάθε μαθητή. Πιο συγκεκριμένα με αυτή μπορούμε να έχουμε: α) ανατροφοδότηση για την πρόοδο των μαθητών, β) ανατροφοδότηση για την επίτευξη των μαθησιακών επιδιώξεων, γ) ευκαιρίες για διόρθωση παρανοήσεων ή να προκύψει ανάγκη τροποποίησης της διδασκαλίας.
Τελική αξιολόγηση: Γίνεται στο τέλος μιας σχολικής χρονιάς ή στο τέλος μιας ενότητας που ολοκληρώθηκε. Με αυτή αξιολογείται η συνολική επίδοση των μαθητών (γνώσεις, δεξιότητες, μεταγνώσεις) και επίσης χρησιμοποιείται για πιστοποίηση και έλεγχο του τι επιτεύχθηκε.

Οι ΤΠΕ κάνουν την αξιολόγηση να φαίνεται πιο ενδιαφέρουσα και τους μαθητές να συμμετάσχουν ευχάριστα.

Εργαλεία

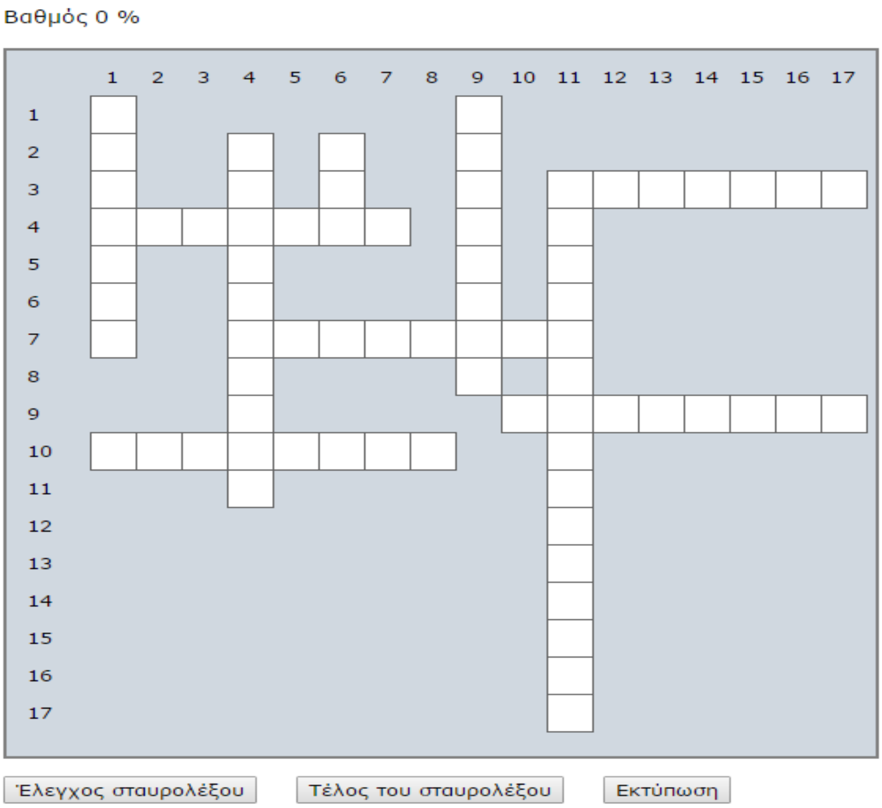
Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για αυτήν την προσπάθεια αξιολόγησης του 1ου κεφαλαίου της Βιολογίας γενικής παιδείας της Γ Λυκείου είναι τα ακόλουθα:

Hot potatoes
Web 2
Παιχνίδια σε μάθημα Moodle

Αξιολόγηση

Στην παρακάτω διεύθυνση υπάρχει μία πλατφόρμα Moodle που υποστηρίζεται από εκπαιδευτικούς του Νομού Ηλείας με κύριο σχεδιαστή τον Βασίλη Νταλούκα. Εκεί μπορούν οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στο σεμινάριο 150 ωρών να δημιουργήσουν το δικό τους μάθημα και να πάρουν από εκεί τα παιχνίδια και ότι άλλο δημιούργησαν και να το έχουν στον προσωπικό τους χώρο στο ΠΣΔ ή να δώσουν κωδικό πρόσβασης στους μαθητές τους ώστε να μπουν και να αξιολογηθούν με διάφορους τρόπους όπως θα δούμε παρακάτω. Δίνεται η παρακάτω διεύθυνση στους μαθητές:
http://e-learning.ilei.sch.gr/moodle/
Με οδηγίες που έχουν μπαίνουν με τους κωδικούς τους στο μάθημα που θέλουμε και τους λέμε να αξιολογηθούν μέσω των παιχνιδιών Μερικά παραδείγματα θα δοθούν παρακάτω:

Λύστε το παρακάτω σταυρόλεξο. Πατώντας πάνω στα κενά της λέξης που θέλετε να



γράψετε ανοίγει ένα πλαίσιο που γράφετε με κεφαλαία γράμματα. (Εικόνα 1 και εικόνα 2)
Εικόνα 1: Το Σταυρόλεξο

Οριζόντια

3: Αποτελούν ένα ξεχωριστό βασίλειο από τα 5 των έμβιων όντων που περιλαμβάνει μονοκύτταρους ή πολυκύτταρους ευκαρυωτικούς οργανισμούς. Εμφανίζουν τεράστια ποικιλία και υπάρχουν παντού. Οι περισσότεροι ανευρίσκονται στο έδαφος και τα φυτά και διατρέφονται από οργανικά συστατικά ζώντων ή νεκρών οργανισμών γι' αυτό και θεωρούνται το "βιολογικό εργαστήριο αποδόμησης των οργανικών ουσιών".

4: Ονομάζεται η είσοδος και δράση ενός παθογόνου μικροοργανισμού σε ένα ζωντανό οργανισμό. Μερικές φορές γίνεται λόγος για τη *μόλυνση του περιβάλλοντος*, ενώ συνήθως εννοείται η ρύπανση.

7: Στη Βιολογία χαρακτηρίζεται ο οργανισμός (ζωικός ή φυτικός) που ζει και αναπτύσσεται μαζί και σε βάρος άλλου οργανισμού, που χαρακτηρίζεται ξενιστής, από τον οποίο και τρέφεται με τις απαραίτητες θρεπτικές ουσίες.

9: Η λέξη αποτελείται από τις ελληνικές λέξεις πρώτον + ζώον, είναι μονοκύτταροι ευκαρυωτικοί οργανισμοί και ανήκουν στο βασίλειο των Πρωτίστων.

10: Ζωϊκός ή φυτικός οργανισμός σε βαρος του οποίου τρέφεται το παράσιτο.

Κατακόρυφα

1: Σημαίνει ότι ένας αριθμός μικροβίων βρίσκεται σε ένα σημείο του οργανισμού όπου φυσιολογικά δεν υπάρχουν και άμεσα ή έμμεσα, μέσω της τοξικότητάς τους, προκαλούν αντίδραση φλεγμονής που συνοδεύεται και από την κλινική εικόνα της εκάστοτε λοίμωξης. Για τους πιο πολλούς ιστούς, ο κρίσιμος αριθμός των μικροβίων για την πρόκληση λοίμωξης είναι 1.000.000 ανά κυβικό χιλιοστό ιστού.

Ο όρος προϋποθέτει υποχρεωτικά την παρουσία μικροβίων με αιτιολογική σχέση στη φλεγμονή. Μπορεί να προκληθεί από οποιονδήποτε μικροοργανισμό (βακτήρια, μύκητες, ιούς, πρωτόζωα). Πρέπει να διακρίνεται από τον όρο μόλυνση που σημαίνει παρουσία μικροβίων εκεί που φυσιολογικά δεν υπάρχουν χωρίς να προκαλούν φλεγμονή.

4: Είναι οι παροδικές προεκβολές του κυτταροπλάσματος οι οποίες δημιουργούνται στα πρωτόζωα και στα φαγοκύτταρα για να εξυπηρετούν την κίνηση και τη σύλληψη ουσιών.Τα πρωτόζωα με αυτή την ιδιότητα ονομάζονται αμοιβαδοειδή.

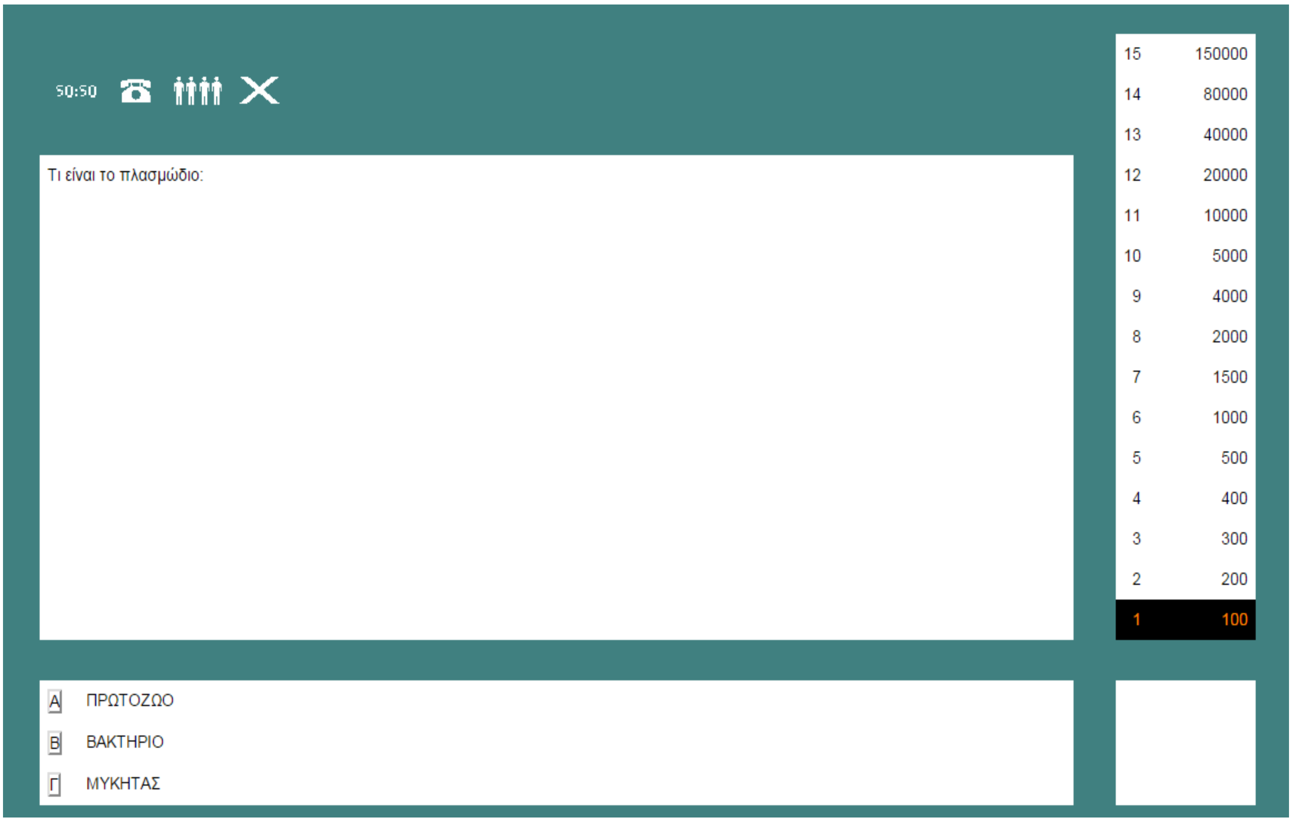
6: Είναι μη αυτοτελής μορφή ζωής, που δρα μολύνοντας τα κύτταρα ενός οργανισμού, ενσωματώνοντας το γενετικό του υλικό στο γονιδίωμααυτών και χρησιμοποιώντας για τον πολλαπλασιασμό του, τους μηχανισμούς αντιγραφής, μεταγραφής και μετάφρασης του κυττάρου, όπως και τα περισσότερα ένζυμα που χρειάζεται για την επιβίωση του. Χαρακτηρίζονται, κατά συνέπεια, ως υποχρεωτικά ενδοκυτταρικά παράσιτα των οποίων το μέγεθος κυμαίνεται από 0,025 μm μέχρι 0,25 μm. Η ύπαρξή τους διαπιστώθηκε για πρώτη φορά τον 19ο αιώνα και παρατηρήθηκαν στο ηλεκτρονικό μικροσκόπιο κατά τον 20ο αιώνα, όταν έγινε δυνατή η κρυστάλλωσή τους.

9: Λεγόμενα και **σχιζομύκητες**, είναι μικροσκοπικοί, μονοκύτταροι, (σπάνια πολυκύτταροι), προκαρυωτικοί οργανισμοί, που συναντούνται σε κάθε είδους βιότοπο και σε πολύ μεγάλους αριθμούς, όπως σε δισεκατομμύρια ανά γραμμάριο γόνιμου κηποχώματος ή σε εκατομμύρια σε μια σταγόνα σάλιου. Μερικά εξ αυτών είναι αυτότροφα και περιέχουν βακτηριοχλωροφύλλες και βακτηριοβιριδίνη εκτελώντας αναεροβική φωτοσύνθεση. Τη μορφή και τη δράση τους μελετά η Βακτηριολογία.

11: Ή **μικρόβια** νοούνται εκείνοι οι οργανισμοί από τους οποίους οι περισσότεροι είναι μονοκύτταροι, αόρατοι με γυμνό οφθαλμό και ορατοί μόνον με μικροσκόπιο.

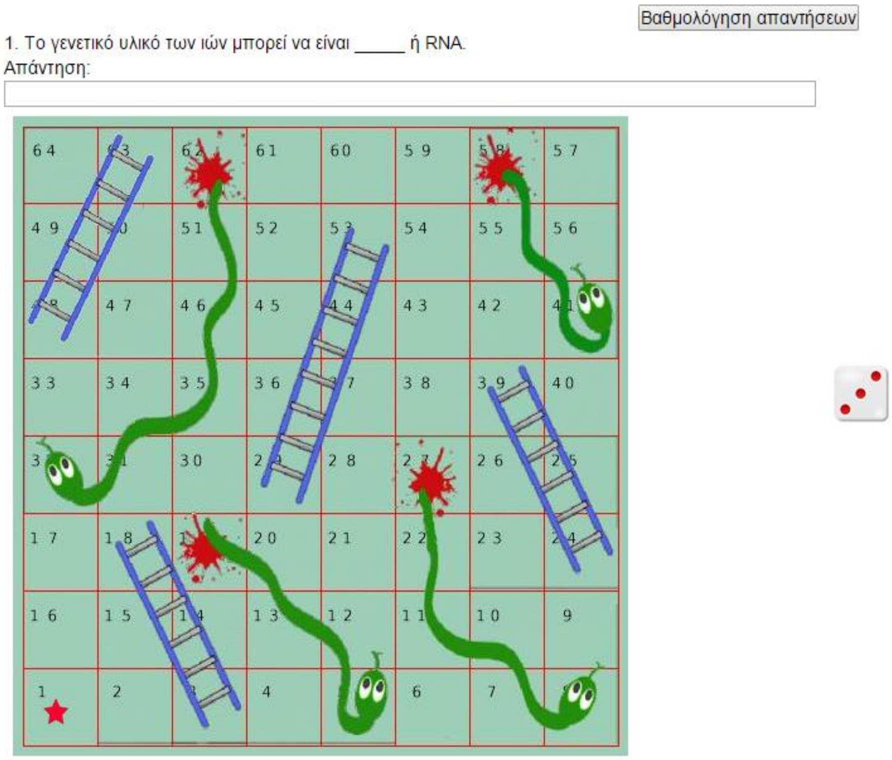
Εικόνα 2: Έτσι δίνονται οι ερωτήσεις

Ή παίξτε το παιχνίδι του εκαμμυριούχου (Εικόνα 3)



Εικόνα 3: Το παιχνίδι του εκατομμυριούχου

Το παιχνίδι αυτό έχει όπως και το κανονικό βοήθειες επάνω που μπορεί ο μαθητής να χρησιμοποιήσει. Επίσης μπορούν να παίξουν φιδάκι (Εικόνα 4)



Εικόνα 4: Το παιχνίδι φιδάκι
Ή να παίξουν κρυπτόλεξο (Εικόνα 5)

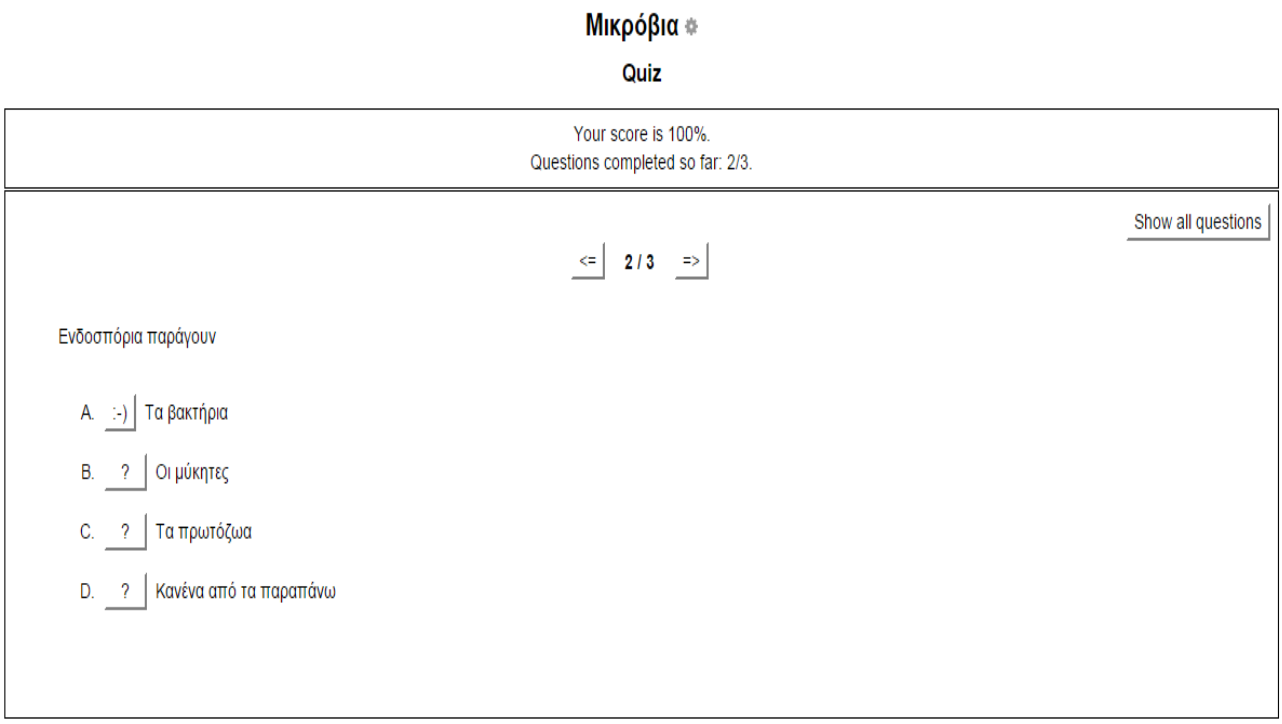
Ε	Ο	Ι	Ο	Ο	Σ	Μ	Ε	Ι	Λ	Κ
Η	Τ	Σ	Ε	Ν	Ε	Υ	Ο	Ι	Κ	Α
Ε	Ε	Υ	Ε	Β	Α	Κ	Ι	Λ	Ο	Ι
Ν	Ν	Π	Σ	Α	Κ	Η	Τ	Ι	Κ	Β
Υ	Δ	Ρ	Ι	Κ	Η	Τ	Κ	Λ	Κ	Κ
Π	Ο	Κ	Ο	Τ	Υ	Ε	Α	Ν	Ο	Ο
Α	Σ	Ι	Ο	Η	Κ	Σ	Τ	Ο	Ι	Λ
Υ	Π	Ω	Μ	Ρ	Δ	Α	Κ	Σ	Ε	Ο
Ο	Ο	Ο	Ι	Ι	Κ	Ο	Ρ	Κ	Ν	Π
Τ	Ρ	Υ	Π	Α	Ν	Ο	Σ	Ω	Μ	Α
Τ	Ι	Ε	Σ	Σ	Ρ	Υ	Ο	Λ	Ο	Ν
Ε	Ο	Ν	Ο	Α	Α	Κ	Σ	Ο	Ι	Ο

Βαθμός 75 %

1. Πως ονομάζονται τα ραβδοειδή βακτήρια: Απάντηση
2. Ποιοι μικροοργανισμοί είναι προκαρυωτικοί: Απάντηση

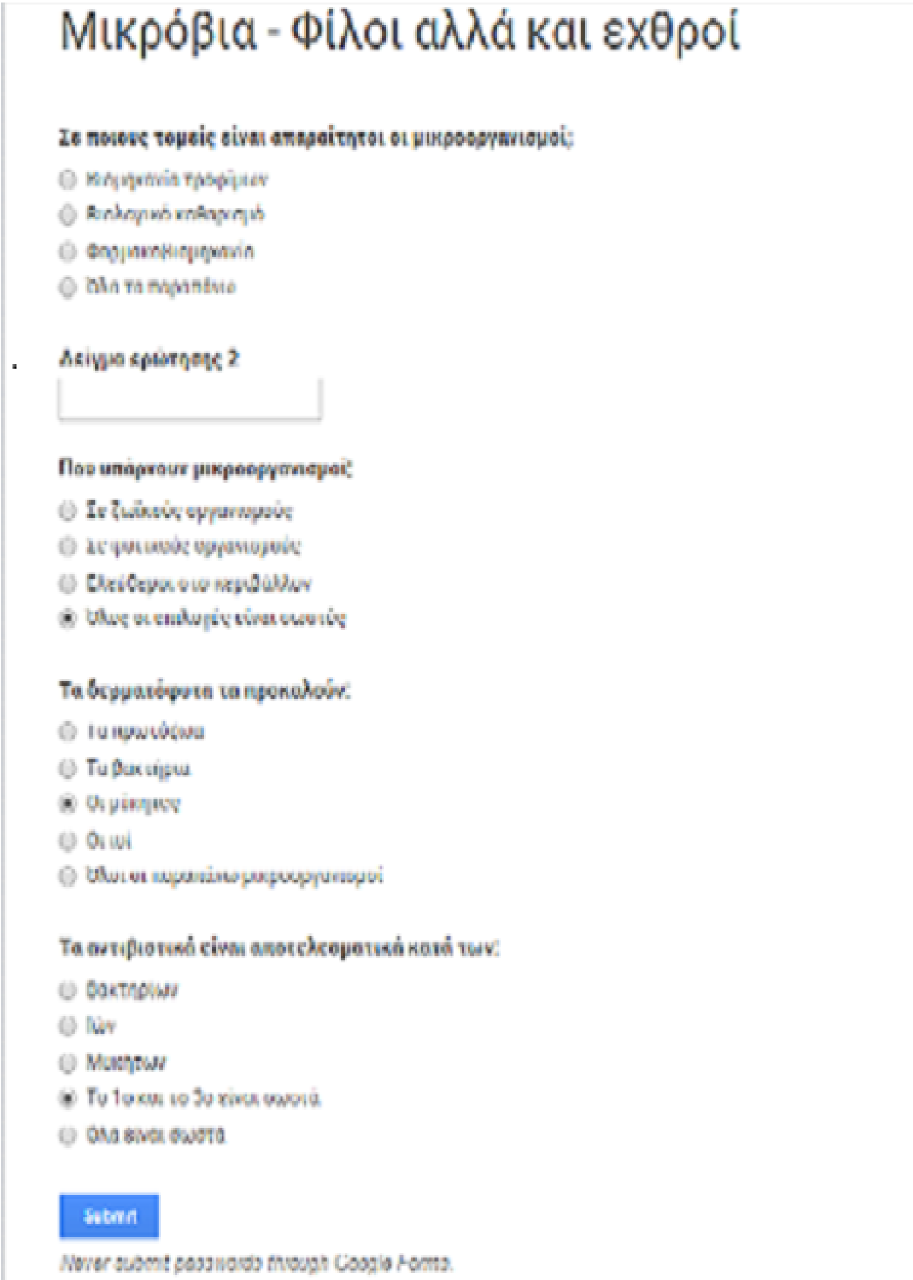
Εικόνα 5: Κρυπτόλεξο

Ή ένα κουίζ που έχει δημιουργηθεί με hot potatoes (Εικόνα 6)



Εικόνα 6: Κουίζ με Hot potatoes

Επίσης μπορούν να λύσουν κουίζ ή ερωτηματολόγια που δημιουργήθηκαν με google docs (Εικόνα 6)


Μικρόβια - Φίλοι αλλά και εχθροί

Σε ποιους τομείς είναι απαραίτητοι οι μικροοργανισμοί;
- Βιομηχανία τροφίμων
- Βιολογικό καθαρισμό
- Φαρμακοβιομηχανία
- Όλα τα παραπάνω

Δείγμα ερώτησης 2

Που υπάρχουν μικροοργανισμοί;
- Σε ζωικούς οργανισμούς
- Σε φυτικούς οργανισμούς
- Ελεύθεροι στο περιβάλλον
- Όλες οι επιλογές είναι σωστές

Τα δερματόφυτα τα προκαλούν:
- Τα πρωτόζωα
- Τα βακτήρια
- Οι μύκητες
- Οι ιοί
- Όλοι οι παραπάνω μικροοργανισμοί

Τα αντιβιοτικά είναι αποτελεσματικά κατά των:
- Βακτηρίων
- Ιών
- Μυκήτων
- Το 1ο και το 3ο είναι σωστά
- Όλα είναι σωστά

Submit

Never submit passwords through Google Forms.

Εικόνα 6: Τεστ με τη μορφή ερωτηματολογίου (Google docs)

Όλα αυτά τα παιχνίδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε για διαμορφωτική είτε για τελική αξιολόγηση. Όταν οι μαθητές τελειώσουν ένα από αυτά τον δείχνουν στον εκπαιδευτικό. Όλα αυτά βέβαια αν δεν θέλουμε να δώσουμε κωδικούς για να επισκεφτούν οι μαθητές το μάθημά μας μπορούμε να τα ανεβάσουμε σε ένα προσωπικό χώρο όπως στο ΠΣΔ ή σε κάποιο μπλοκ, τα σταυρόλεξα μπορούμε να τα εκτυπώσουμε ή να τους ζητήσουμε να τα συμπληρώσουν και να τα υποβάλουν σαν εργασία (βοηθά στο να εξοικειωθούν οι μαθητές με τις ΤΠΕ)..

Αποτελέσματα / Συμπεράσματα

Η παραπάνω εργασία είναι μία προσπάθεια αξιολόγησης της Βιολογίας γενικής παιδείας με ένα διαφορετικό τρόπο. Όποτε και αν δόθηκε ένα τέτοιο παιχνίδι σε μαθητές αυτοί το συμπλήρωναν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και μάλιστα αυτό αποτέλεσε έναυσμα για να ψάξουν στο διαδίκτυο κουίζ που έχουν δημιουργηθεί με Hot potatoes, που υπάρχουν άφθονα. Τις πρώτες φορές που έδωσα τέτοια παιχνίδια οι μαθητές δεν είχαν άριστα αποτελέσματα όπως θα περίμεναν. Αυτό έγινε επειδή οι μαθητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με αυτούς τους τρόπους αξιολόγησης. Στην πορεία βελτιώθηκαν πολύ τα αποτελέσματα. Στις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους εκτός από μεθόδους διδασκαλίας θα πρέπει να δούμε και νέους τρόπους αξιολόγησης.

Βιβλιογραφία

Βρασίδας, Χ., Ζεμπύλας, Μ., & Πέτρου, Α. (υπό δημοσίευση). *Σύγχρονα παιδαγωγικά μοντέλα και ο ρόλος της εκπαιδευτικής τεχνολογίας.* Ρετάλης, Σ (επιμ). Οι Προηγμένες Τεχνολογίες Διαδικτύου στην Υπηρεσία της Μάθησης.
vrasidas.intercol.edu/educ534/vrasZembPetrou.doc

Γιαννάκος, Ι., Ζήση, Α. (2008) Εκπαιδευτική Νομοθεσία Για τους Εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book1.pdf

Σταύρου, Χ., Νεοφύτου, Λ., (2012) Η αξιολόγηση του μαθητή
http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/axiologisi_mathiti_Pafos2012/axiologisi_Stoxoi_Eidi.pdf

"Το μοντέλο της ¨Διερευνητικής Διδασκαλίας¨ (Inquiry Based Teaching) και η εφαρμογή του στο διδακτικό σενάριο, Ο Περιοδικός Πίνακας των στοιχείων"

Κατσιγιάννης Γιώργος
Χημικός Δρ. Ε.Μ.Π., Σχολικός Σύμβουλος Φυσικών Επιστημών,
gakats@gmail.com

Περίληψη

Στην Ελλάδα, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία επικρατεί σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα το ¨παραδοσιακό μοντέλο¨ (κοινώς δασκαλοκεντρικό), σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Τις τελευταίες δεκαετίες όμως, μετά από πολλαπλές έρευνες σε παγκόσμια κλίμακα, γίνεται προσπάθεια αλλαγής της διδακτικής αυτής μεθοδολογίας. Για το σκοπό αυτό έχουν αναπτυχθεί ποικίλες διδακτικές θεωρίες όπως, η καθοδηγούμενη ανακάλυψη, ο συμπεριφορισμός, ο εποικοδομητισμός κ.ά., οι οποίες στατιστικά τουλάχιστον, φαίνεται να αλλάζουν τα διδακτικά δεδομένα προς όφελος του μαθητή. Οι θεωρίες αυτές φέρνουν σε πρωταγωνιστικό ρόλο το μαθητή, με στόχο την ενεργό συμμετοχή του και την προσπάθεια ανακάλυψης της διδασκαλίας και της μάθησης από τον ίδιο, ο δε ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται σε καθοδηγητικό και βοηθητικό. Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια ανάπτυξης ενός διδακτικού μοντέλου (μοντέλο της διερευνητικής διδασκαλίας) και η εφαρμογή του σε συγκεκριμένη διδακτική ενότητα της Χημείας Γ' Γυμνασίου « Ο Περιοδικός Πίνακας των Στοιχείων».

Λέξεις κλειδιά: παραδοσιακό μοντέλο, ανακαλυπτικό μοντέλο, διδακτικό σενάριο.

Εισαγωγή

Είναι γνωστό ότι, η παραδοσιακή διδασκαλία θεωρείται από πολλούς σε μεγάλο βαθμό ξεπερασμένη. Αυτό διότι, περιορίζει το ρόλο του μαθητή στην διδακτική διαδικασία, μειώνει το ενδιαφέρον του και τον κουράζει ο συνεχής μονόλογος του ¨παντογνώστη¨ δασκάλου. Η ανάπτυξη των μοντέρνων διδακτικών μοντέλων στηρίζεται στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε όλη τη διδακτική διαδικασία καθώς και στην προσπάθεια για την ανακάλυψη της προτιθέμενης διδασκαλίας.

Στην εργασία που ακολουθεί περιγράφονται περιληπτικά τα σπουδαιότερα ανακαλυπτικά μοντέλα που χρησιμοποιούνται σε παγκόσμια κλίμακα όπως, το Μοντέλο Καθοδηγούμενης Έρευνας (*Guided Research Model)*, το Μοντέλο Διερευνητικής Διδασκαλίας (*Inquiry Based Teaching)*, το Μοντέλο Μάθησης μέσω εκπόνησης ερευνητικής εργασίας (*Project-based Learning)*, και το Εκπαιδευτικό Μοντέλο 5Ε (*The 5E Instructional Model*). Κάθε ένα από τα παραπάνω μοντέλα ολοκληρώνεται σε διαφορετικές φάσεις, στις οποίες διαφοροποιείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλά και των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας.

Στο διδακτικό σενάριο της ενότητας «Ο Περιοδικός Πίνακας των χημικών στοιχείων» που ακολουθεί επελέγη η εφαρμογή του Μοντέλου της Διερευνητικής Διδασκαλίας. Στόχος είναι:

Να προσανατολίσει τον εκπαιδευτικό ώστε ο ρόλος του να μετατραπεί σε καθοδηγητικό και επιβοηθητικό,

Να αναπτυχθεί ο ενεργός ρόλος των μαθητών κατά η διδακτική διαδικασία,

Να εφαρμοστεί το ειδικό λογισμικό για την άρση των παρανοήσεων των μαθητών και την επίτευξη των προβλεπόμενων (κατά το δυνατόν) διδακτικών-γνωστικών στόχων.

Εργασία

Σύμφωνα με τα National Science Education Standards, τα ουσιώδη σημεία μιας διερευνητικής μεθόδου που προσεγγίζουν το μαθητή των βαθμίδων 5-8 είναι:

• Να διακρίνει και να πραγματοποιεί τις ερωτήσεις που μπορούν να απαντηθούν μέσα από μια επιστημονική έρευνα.
• Να σχεδιάζει και να διεξαγάγει μια επιστημονική έρευνα.
• Να χρησιμοποιεί κατάλληλα εργαλεία και τεχνικές για να συγκεντρώνει, αναλύει και περιγράφει δεδομένα.
• Να αναπτύσσει αυτοσυνεπή μοντέλα για να περιγράφει τα δεδομένα του και να εξετάζει τις περαιτέρω προβλέψεις των μοντέλων του.
• Να κοινοποιεί-παρουσιάζει την έρευνά του.

Τα περισσότερο διαδεδομένα και χρησιμοποιούμενα Διερευνητικά Διδακτικά Μοντέλα είναι:

- Μοντέλο καθοδηγούμενης έρευνας (Guided Research Model)
- **Μοντέλο διερευνητικής διδασκαλίας (Inquiry Based Teaching)**
- Μοντέλο μάθησης μέσω εκπόνησης ερευνητικής εργασίας (Project - based Learning)
- Το εκπαιδευτικό μοντέλο 5[E] (The 5E Instructional Model)

Κάθε διδακτική διαδικασία-μοντέλο στηρίζεται στην απαγωγική ή στην επαγωγική μέθοδο σύμφωνα με το παρακάτω διάγραμμα:



Στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας η παραπάνω διαδικασία αρχίζει, εφαρμόζεται και ολοκληρώνεται από τον εκπαιδευτικό.

Το Μοντέλο διερευνητικής διδασκαλίας (Inquiry Based Teaching), όπως και τα περισσότερα ανακαλυπτικά μοντέλα στηρίζονται στην ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία και στον καθοδηγητικό μόνο ρόλο του εκπαιδευτικού.

Τα περισσότερο διαδεδομένα διδακτικά, ανακαλυπτικά μοντέλα αναπτύσσονται παρακάτω:

1[ο] ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΤΥΠΟ

Τίτλος του διδακτικού πρότυπου	**Μοντέλο καθοδηγούμενης έρευνας (Guided Research Model)**
Φάση 1: Ανάδειξη του φαινομένου σε πρόβλημα	**Παρουσίαση:** *Ο καθηγητής* παρουσιάζει την έννοια/το πρόβλημα/τη θεωρία για συζήτηση και εναλλακτικές θεωρίες ή ιδέες. **Συζήτηση:** *Ο καθηγητής* συζητά με τους μαθητές για την έννοια/το πρόβλημα/τη θεωρία και για τις εναλλακτικές θεωρίες ή ιδέες.

Φάση 2: Προτάσεις για την αντιμετώπιση του προβλήματος	**Επιστημονική πρόβλεψη:** *Οι μαθητές* κάνουν υποθέσεις, προβλέψεις και προτάσεις για αντιμετώπιση του προβλήματος.
Φάση 3: Εφαρμογή μιας πρότασης	**Εγκατάσταση του πειράματος:** *Οι μαθητές* φτιάχνουν το πείραμα με την υποστήριξη /καθοδήγηση του καθηγητή. **Μέτρηση-Καταγραφή:** *Οι μαθητές* κάνουν μετρήσεις και καταγράφουν τα ευρήματά τους.
Φάση 4: Σύνδεση των ευρημάτων με τη θεωρία	**Σύγκριση ευρημάτων με πρόβλεψη:** *Οι μαθητές* συγκρίνουν τα αποτελέσματα με την πρόβλεψή τους. *Ο καθηγητής* διευκολύνει τη διαδικασία. **Συζήτηση:** Συζήτηση των θεωρητικών ζητημάτων/θεμάτων που προκύπτουν από τις πειραματικές δραστηριότητες
Φάση 5: Παγίωση	**Συζητήσεις, ασκήσεις και εργασίες:** *Ο καθηγητής* κάνει ερωτήσεις και αναθέτει ασκήσεις και εργασίες με σκοπό την παγίωση της αποκτηθείσας γνώσης

2ο ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΤΥΠΟ

Τίτλος διδακτικού προτύπου	**Μοντέλο διερευνητικής διδασκαλίας Inquiry Based Teaching**
Φάση 1: Δραστηριότητες για την εκμαίευση ερωτήσεων	**Ανάδειξη περιέργειας:** *Ο καθηγητής* προσπαθεί να τραβήξει την προσοχή των μαθητών παρουσιάζοντάς τους κατάλληλα υλικά-μέσα. **Καθορισμός ερωτήσεων από υπάρχουσα γνώση:** *Οι μαθητές* ασχολούνται με επιστημονικές ερωτήσεις που βάζει ο καθηγητής.
Φάση 2: Ενεργός έρευνα	**Προτείνουν προκαταρκτικές υποθέσεις:** *Οι μαθητές* προτείνουν πιθανές υποθέσεις/εξηγήσεις στις ερωτήσεις που αναδείχτηκαν στην προηγούμενη φάση. *Ο καθηγητής* καταγράφει τυχόν λανθασμένες/ εναλλακτικές αντιλήψεις. **Σχεδιασμός και διεξαγωγή απλής έρευνας:** *Οι μαθητές* δίνουν προτεραιότητα στα στοιχεία που τους επιτρέπουν να αναπτύξουν επιστημονικές εξηγήσεις. *Ο καθηγητής* διευκολύνει τη διαδικασία.
Φάση 3: Δημιουργία	**Συγκέντρωση στοιχείων με παρατήρηση:** *Ο καθηγητής* χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες. *Κάθε ομάδα* διαμορφώνει και αξιολογεί τις εξηγήσεις των στοιχείων.
Φάση 4: Συζήτηση	**Εξήγηση βάση των στοιχείων:** *Ο καθηγητής* δίνει τη σωστή εξήγηση για το συγκεκριμένο θέμα έρευνας. **Θεώρηση άλλων εξηγήσεων:** *Κάθε ομάδα* μαθητών αξιολογεί τις εξηγήσεις που έδωσε.

Φάση 5: Σκέψη	**Ανακοίνωση εξήγησης:** *Κάθε ομάδα* μαθητών ανακοινώνει την εξήγηση που έδωσε εντοπίζοντας/δικαιολογόντας τυχόν λάθη της.

3ο ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΤΥΠΟ

Τίτλος διδακτικού προτύπου	**Μάθηση μέσω εκπόνησης ερευνητικής εργασίας** **Project-based Learning**
Φάση 1: Καθορισμός του τελικού στόχου του Project (Definition of the Project Goal)	**Οργάνωση σε ομάδες:** *Ο καθηγητής* χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες μαθητών εξασφαλίζοντας όπως κάθε ομάδα να αποτελείται από μαθητές διαφορετικών ικανοτήτων. **Παρουσίαση του προβλήματος:** *Ο καθηγητής* παρουσιάζει το πρόβλημα στους μαθητές. **Συζήτηση:** *Οι μαθητές* συζητούν για το πρόβλημα και διατυπώνουν γνώμες και ιδέες. *Ο καθηγητής* δίνει εξηγήσεις και κάνει παρατηρήσεις πάνω στις γνώμες των μαθητών.
Φάση 2: Σχεδιάζοντας το Project	**Συζήτηση μεταξύ των μελών της ομάδας:** Στο πλαίσιο της ομάδας τους *οι μαθητές* συζητούν για το πρόβλημα και κατανέμουν εργασία. *Ο καθηγητής* παρεμβαίνει για να διορθώσει τυχόν παρεξηγήσεις.
Φάση 3: Εκτελώντας την εργασία	**Συλλογή πληροφορίας:** *Κάθε μέλος* της ομάδας συλλέγει για το θέμα της εργασίας. *Ο καθηγητής* βοηθάει τους μαθητές επισημαίνοντας διάφορα σημεία του προβλήματος. **Σύνθεση της πληροφορίας:** Στο πλαίσιο της ομάδας *οι μαθητές* συνθέτουν τις πληροφορίες που έχουν συγκεντρώσει. *Ο καθηγητής* τους βοηθάει κάνοντας ερωτήσεις σε διάφορες έννοιες/θέματα και τη σχέση μεταξύ τους. **Δημιουργία του Project:** *Οι μαθητές* εργάζονται συλλογικά στη δημιουργία του πρότζεκτ ενώ, *Ο καθηγητής* τους διευκολύνει κατά την προσπάθειά τους.
Φάση 4: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων	**Παρουσίαση αποτελεσμάτων του Project:** *Κάθε ομάδα* μαθητών παρουσιάζει τα αποτελέσματα του πρότζεκτ στους άλλους μαθητές και στον καθηγητή. **Συζήτηση/ανάδραση:** *Οι μαθητές* απαντούν στις ερωτήσεις και τα σχόλεια των άλλων μαθητών και του καθηγητή.
Φάση 5: Αξιολόγηση των εργασιών	**Αξιολόγηση:** *Ο καθηγητής* αξιολογεί τις εργασίες των μαθητών

4ο ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΤΥΠΟ

Τίτλος του διδακτικού πρότυπου	**Το εκπαιδευτικό μοντέλο 5E** **(The 5E Instructional Model)**

Φάση 1: Ενασχόληση (Engagement)	**Minds-on, Hands-on εμπειρία:** *Ο καθηγητής* εισάγει τους μαθητές στο πρόβλημα με συγκεκριμένα παραδείγματα. **Οργανώνει τις σκέψεις των μαθητών:** *Ο καθηγητής* οργανώνει τις σκέψεις των μαθητών προς τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα των δραστηριοτήτων.
Φάση 2: Εξερεύνηση (Exploration)	**Εξερεύνηση-παρατήρηση:** *Οι μαθητές* αφιερώνουν χρόνο στην εξερεύνηση αντικειμένων, φαινομένων, γεγονότων ή καταστάσεων με αποτέλεσμα να βρουν μεταβλητές, σχέσεις και πρότυπα.
Φάση 3: Εξήγηση (Explanation)	**Εντοπισμός των γνώσεων των μαθητών:** *Ο καθηγητής* κατευθύνει την προσοχή των μαθητών σε ορισμένες πτυχές της δραστηριότητας που απασχολούνται/ ερευνούν. **Εξηγώντας έννοιες:** *Ο καθηγητής* δίνει επιστημονικές ή τεχνολογικές εξηγήσεις με άμεσο και τυπικό τρόπο.
Φάση 4: Επεξεργασία (Elaboration)	**Συζήτηση:** *Κάθε μαθητής* συζητεί τι έχει καταλάβει από το αντικείμενο μελέτης και παίρνει αναδράσεις από άλλους μαθητές και τον καθηγητή. **Αναζήτηση πληροφορίας:** Αυτή η συζήτηση έχει ως αποτέλεσμα τον καλύτερο προσδιορισμό του έργου και της συγκέντρωσης της μέγιστης δυνατής σχετικής πληροφορίας.
Φάση 5: Αξιολόγηση (Evaluation)	**Αξιολόγηση εννοιών, στάσεων, δεξιοτήτων:** *Οι μαθητές* αξιολογούν την κατανόηση και τις ικανότητές τους, ενώ *Ο καθηγητής* αξιολογεί την πρόοδό τους στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

Παρακάτω αναπτύσσεται το 2ου διδακτικό προτύπο –μοντέλο.
Η επιλογή του 2ου διδακτικού προτύπου – μοντέλου (***Μοντέλο διερευνητικής διδασκαλίας,***
Inquiry Based Teaching) έγινε από τον εισηγητή, για τους λόγους που ακολουθούν:

1. Θεωρείται περισσότερο εύχρηστο σαν διδακτικό μοντέλο ιδιαίτερα στις Φυσικές Επιστήμες
2. Ταιριάζει περισσότερο στο λογισμικό που διατίθεται δωρεάν και χρησιμοποιείται ευρέως
3. Μειώνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε σχέση με τα άλλα μοντέλα
4. Αναπτύσσει περισσότερο ενεργό ρόλο στο μαθητή

Ακολουθεί η ανάπτυξη διδακτικού σεναρίου, σε πλήρη φόρμα, στην ενότητα ¨*Περιοδικός Πίνακας*¨ με βάση το 2ο διδακτικό μοντέλο.

I. **Τίτλος Διδακτικού Σεναρίου**

«ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ-ΑΛΚΑΛΙΑ-ΜΕΤΑΛΛΑ-ΑΜΕΤΑΛΛΑ»

II. **Εμπλεκόμενες Γνωστικές Περιοχές**
«ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ-ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ-ΜΕΤΑΛΛΑ-ΑΜΕΤΑΛΛΑ-ΑΛΚΑΛΙΑ-ΑΛΚΑΛΙΚΕΣ ΓΑΙΕΣ-ΑΛΟΓΟΝΑ ΕΥΓΕΝΗ ΑΕΡΙΑ»

III. **Τάξεις στις οποίες απευθύνεται**
Χημεία Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ. (και Α΄ Λυκείου)

IV. **Συμβατότητα με το αναλυτικό πρόγραμμα**
Προβλέπεται στο Α.Π. η διδασκαλία της ενότητας: Ταξινόμηση στοιχείων - Ο Περιοδικός Πίνακας -αλκάλια-μέταλλα-αμέταλλα-μερικές ιδιότητες των μετάλλων.

V. **Οργάνωση της διδασκαλίας και υλικοτεχνική υποδομή**
Εφόσον οι μαθητές εργαστούν στο εργαστήριο σε ομάδες 2-3 ατόμων, απαιτείται κατάλληλος αριθμός Η/Υ ή προβολικό σύστημα αλλιώς το μάθημα μπορεί να γίνει και στην αίθουσα Πληροφορικής.
Λογισμικά: α. Ο Θαυμαστός κόσμος της Χημείας, β. animations από το διαδίκτυο για τις ιδιότητες των στοιχείων στον Π.Π.
Εναλλακτικά παρέχεται έντυπος περιοδικός πίνακας.

VI. **Εκτιμώμενη διάρκεια**
Τρεις (3) διδακτικές ώρες για την εφαρμογή των τριών φύλλων εργασίας που αφορούν τις δραστηριότητες στην τάξη.

VII. **Διδακτικοί στόχοι**

α. Γνωστικοί
- Να περιγράφουν τη σύγχρονη μορφή του Π.Π.
- Να δικαιολογούν τη θέση των στοιχείων στον Π.Π. με βάση το νόμο της περιοδικότητας.
- Να διακρίνουν τα στοιχεία με βάση τις ιδιότητές τους στηριζόμενοι στη θέση τους στον Π.Π
- Να εντοπίζουν στον Π.Π. στοιχεία με παρόμοιες ιδιότητες
- Να εντοπίζουν στον Π.Π. μέταλλα, αμέταλλα, αλκάλια, αλογόνα, ευγενή αέρια
- Να μπορούν οι μαθητές/τριες, εργαζόμενοι ανά ομάδες να παρουσιάζουν από το Θαυμαστό κόσμο της Χημείας, Ιστορικά στοιχεία για την εξέλιξη του περιοδικού πίνακα, χρήσεις στοιχείων ανάλογα με τη θέση τους στον Π.Π.

β. Στόχοι δεξιοτήτων
- Ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικού πνεύματος με σεβασμό στις απόψεις των συνεργατών
- Εξοικείωση στο χειρισμό των υπολογιστών και ειδικότερα στην εφαρμογή του συγκεκριμένου λογισμικού.
- Ανάπτυξη Επιστημονικής μεθόδου με εφαρμογή και τεκμηρίωση.

γ. Στόχοι στάσεων
- Να προστατεύουν το περιβάλλον από τις αρνητικές επιπτώσεις ορισμένων στοιχείων του Π.Π.
- Να λαμβάνουν τα κατάλληλα μέτρα προστασίας όταν χειρίζονται επικίνδυνα στοιχεία (τοξικά, δηλητήρια, διαβρωτικά, εκρηκτικά, ή γενικά στοιχεία που ενέχουν επικινδυνότητα)

VIII. **Διδακτικές προσεγγίσεις**

Παιδαγωγική προσέγγιση

Σε κάθε διδακτική ενότητα όπως προκύπτει από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, οφείλουμε να λαμβάνουμε υπόψη μας τις εναλλακτικές ιδέες των μαθητών. Στη συγκεκριμένη ενότητα οι εναλλακτικές ιδέες συγκεκριμενοποιούνται ως εξής::

α. Το κενό μεταξύ Η και He οδηγεί τους μαθητές στο συμπέρασμα ότι η αλληλουχία των στοιχείων είναι από πάνω προς τα κάτω και όχι από αριστερά προς τα δεξιά.

β. Τα στοιχεία είναι μόνο αυτά που υπάρχουν στη φύση και από τα οποία αποτελούνται όλα τα υλικά σώματα.

γ. Τα χημικά στοιχεία είναι μόνο αυτά που περιέχει ο Περιοδικός Πίνακας

Στις παραπάνω παρανοήσεις η βοήθεια που παρέχει το λογισμικό είναι μεγάλη αφού οι μαθητές καθοδηγούνται με βάση τις δραστηριότητες-πορείες των φύλλων εργασίας και παίρνουν τις απαντήσεις από το λογισμικό αυτό.

Οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της διδασκαλίας αυτής επιτυγχάνουν:

- Διευκόλυνση και ενίσχυση της ανάπτυξης της ικανότητας του μαθητή να δημιουργεί.
- Υποβοήθηση, στην ανάπτυξη του συμμετοχικού-συνεργατικού χαρακτήρα της μάθησης, στη δυνατότητα αναλυτικής και συνθετικής σκέψης.
- Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών ως εργαλείο μάθησης αλλά και ανάλυσης δεδομένων και σκέψης
- Στήριξη στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μοντελοποίησης και τεχνικών επίλυσης προβλημάτων, την ικανότητα στη χρήση συμβολικών μέσων έκφρασης και δεξιοτήτων μεθοδολογικού χαρακτήρα, την καλλιέργεια κλίματος αμοιβαίου σεβασμού.

IX. **Προαπαιτούμενες γνώσεις**

Άτομα – μόρια – ιόντα - ατομικός αριθμός - χημικά στοιχεία - χημικές ενώσεις

X. **Το προτεινόμενο σενάριο**

Α. Η προτεινόμενη οργάνωση της διδασκαλίας:

- Στηρίζεται σε τρία φύλλα εργασίας:

1ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ – ΝΟΜΟΣ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΤΗΤΑΣ

2ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΜΕΤΑΛΛΑ -ΑΛΚΑΛΙΑ-(ΑΛΚΑΛΙΚΕΣ ΓΑΙΕΣ)

3ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΑΜΕΤΑΛΛΑ-ΑΛΟΓΟΝΑ-ΕΥΓΕΝΗ ΑΕΡΙΑ

Στα τρία φύλλα εργασίας διαδοχικά διερευνώνται παράμετροι της ενότητας, «Περιοδικός πίνακας-ομάδες στοιχείων-ιδιότητες στοιχείων σε σχέση με τη θέση στον Π.Π.», με βάση το τρίπτυχο ¨**ΠΡΟΒΛΕΨΗ-ΕΛΕΓΧΟΣ-ΕΞΗΓΗΣΗ**¨.

- Αξιοποιεί τις δυνατότητες που προσφέρουν οι ΤΠΕ και πιο συγκεκριμένα το λογισμικό, «ο θαυμαστός κόσμος της Χημείας».
- Εστιάζει στην προετοιμασία-σχεδίαση της διαδικασίας από τους ίδιους τους μαθητές.

Β. Οι δραστηριότητες των μαθητών:

Πρώτη δραστηριότητα

των μαθητών και στα τρία φύλλα εργασίας είναι η **πρόβλεψη**.

Με αυτήν επιδιώκουμε:

α. Να διατυπώσουν ή να αναγνωρίσουν οι μαθητές τις απόψεις τους για τον Π.Π..

β. Να επαναδιατυπώσουν τις απόψεις τους ως υποθέσεις προς έλεγχο.

Δεν γίνεται συζήτηση για το ποιες απόψεις είναι σωστές ή λάθος. Αυτό θα προκύψει από τη συζήτηση στην τελευταία δραστηριότητα.

Δεύτερη δραστηριότητα (η **σχεδίαση)**

Αφορά τη **σχεδίαση** της διάταξης ελέγχου των προτάσεών τους. Η σχεδίαση της διάταξης είναι απαραίτητη, διότι όπως έχουν δείξει έρευνες, οι μαθητές εκτελούν μηχανικά και δεν κατανοούν πειραματικές διαδικασίες που έχουν σχεδιαστεί από άλλους.

Πριν πραγματοποιήσουν τη διαδικασία - πείραμα, οι ομάδες θα κουβεντιάσουν με όλη την τάξη την πρότασή τους.

Τρίτη δραστηριότητα (εκτέλεση)

Εκτελείται από τους μαθητές όπως αναφέρεται κατά την υλοποίηση του φύλλου εργασίας, αφού πρώτα συζητηθεί η σχέση της με τις προτάσεις που διατύπωσαν οι διάφορες ομάδες μαθητών.

Τέταρτη δραστηριότητα (σύγκριση υποθέσεων- αποτελεσμάτων)

Γίνεται επιμελημένη και σχολαστική σύγκριση υποθέσεων- αποτελεσμάτων, ώστε να δημιουργηθεί η βάση για την οικειοποίηση των συμπερασμάτων από τους μαθητές.

Πέμπτη δραστηριότητα

Διατυπώνονται ερωτήματα επέκτασης ώστε να διευκολυνθεί η διαδικασία γενίκευσης στην οποία θα βασιστεί η συναγωγή των συμπερασμάτων από τους μαθητές.

Βασικός παράγοντας της αποτελεσματικότητας στη χρήση των φύλλων εργασίας είναι η

παραγωγική οργάνωση της συζήτησης των απόψεων μεταξύ των μαθητών-μελών κάθε ομάδας αλλά και μεταξύ των ομάδων. Ο καθηγητής έχει το ρόλο του καθοδηγητή-συντονιστή και όχι του κριτή του «σωστού-λάθους».

Ακολουθούν τα φύλλα εργασίας.

1ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ – ΝΟΜΟΣ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΤΗΤΑΣ

1η δραστηριότητα

Η ΠΡΟΒΛΕΨΗ

i. Πόσα νομίζεις ότι είναι τα χημικά στοιχεία που γνωρίζει ένας χημικός;

Υπογράμμισε την τιμή που προσεγγίζει την άποψή σου.

α. 25, β. 40, γ. 65, δ. 90, ε. 120, στ. 150

ii. Συζήτησε με τα άλλα μέλη της ομάδας σου και συμπληρώστε-υπογραμμίστε την αποδεκτή απάντηση της ομάδας

α. 25, β. 40, γ. 65, δ. 90, ε. 120, στ. 150

β. Τα χημικά στοιχεία που είναι μέχρι τώρα γνωστά στους επιστήμονες είναι 115. Είναι εύκολο να θυμάσαι όλα αυτά τα χημικά στοιχεία και να γνωρίζεις και μερικές βασικές ή και επιστημονικές ιδιότητες απ’ αυτά; Αιτιολόγησε με δυο λόγια την απάντησή σου:

2η δραστηριότητα

Σχεδιασμός ελέγχου από το μαθητή

γ. Μπορείς να σκεφτείς μερικούς τρόπους με τους οποίους θα συνδύαζες ΚΟΙΝΕΣ βασικές γνώσεις ή και ιδιότητες για τα χημικά στοιχεία; Συζήτησέ τους με την ομάδα σου και σημείωσε παρακάτω τους σπουδαιότερους απ' αυτούς.

…………………………………………………………………………………………….

1.2. Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ (ΕΛΕΓΧΟΣ).

Α. Μπορεί να μην έχεις κάνει τις ίδιες προβλέψεις με τους άλλους συμμαθητές σου στην ομάδα σου αλλά και στην τάξη σου. Για να ελέγξεις ποιες προβλέψεις είναι πιο κοντά στην πραγματικότητα, θα εκτελέσεις με την ομάδα σου την παρακάτω διαδικασία.

Πριν προβείτε σε κάποια ενέργεια, να μελετήσετε τις οδηγίες και να περιγράψετε σύντομα τους στόχους της διαδικασίας:

1.3. Η ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ (ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ) ΣΤΟ ΕΙΚΟΝΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ

Προετοιμασία και εκτέλεση του πειράματος.

1. Ανοίγετε το φάκελο ximeia_b_c με διπλό κλικ.
2. Κλικ στο αρχείο chemistry
3. Κλικ στο αρχείο index.htm όπου ανοίγει με τον explorer. Ανοίγει το πρόγραμμα ο θαυμαστός κόσμος της χημείας.
4. Κλικ στο λευκό βέλος.
5. Κλικ στο λευκό βέλος ξανά
6. Κλικ στον τίτλο ταξινόμηση των στοιχείων όπου μπορείτε να περιηγηθείτε σε έναν από τους τίτλους που εμφανίζονται.
7. Με συνεχόμενα κλικ στο διπλό λευκό βέλος στην κάτω δεξιά γωνία μπορείτε να περιηγηθείτε σε όλες τις σελίδες της ενότητας ταξινόμηση των στοιχείων και να αντλήσετε πληροφορίες για την επίλυση των δραστηριοτήτων των φύλλων εργασίας.
8. Στο πρώτο φύλλο εργασίας σας θα χρειαστείτε να κάνετε κλικ στον τίτλο, περιοδικός πίνακας και στη συνέχεια αναγκαιότητα ταξινόμησης στοιχείων και να επισκεφτείτε όλες τις ενότητες που ανοίγουν με λευκό βέλος.
9. Επίσης, στο πρώτο φύλλο εργασίας θα χρειαστεί να περιηγηθείτε και στις ενότητες ιστορική αναδρομή, σύγχρονος περιοδικός πίνακας και περιοδικός πίνακας με λίγα λόγια

1.4. ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΕΨΕΩΝ ΜΕ ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ

α. Η ιστορική εξέλιξη της μορφής του Π.Π. βελτίωσε τον τρόπο με τον οποίο κωδικοποιούμε τα χημικά στοιχεία και τις ιδιότητές τους;

………………………………………………………………………………………

β. Ποιο ή ποια είναι τα βασικότερα στοιχεία της σωστής και αποδοτικής κωδικοποίησης;

………………………………………………………………………………………

γ. Αν οι τρόποι που είχες προβλέψει στην αρχή δεν συμπίπτουν με τα στοιχεία που συνέλεξες από τον θαυμαστό κόσμο της Χημείας, πως θα μπορούσες να συνδυάσεις τους τρόπους σου ώστε να βελτιώσουν το αποτέλεσμα της διαδικασίας;

………………………………………………………………………………………

Ακολουθούν τα δύο επόμενα φύλλα εργασίας με τα οποία ολοκληρώνεται η διδακτική διαδικασία της ενότητας. Η διαδικασία ων επόμενων φύλλων είναι ακριβώς ίδια με το ήδη αναφερθέν για το λόγο εαυτό και παραλείπονται. Είναι στη διάθεση του Συνεδρίου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Inquiry and the National Science Education Standards, 2000. A Guide for Teaching and Learning, Committee on Development of an Addendum to the National Science Education Standards on Scientific Inquiry, Center for Science, Mathematics, and Engineering Education.
2. The Pathway: Inquiry Based Science Education, in-service training program, Teachers' Competencies".
3. The Pathway: Inquiry Based Science Education, in-service training program, Science Teachers' Training in the Science Laboratory/Training Centers, on/using Inquiry-Based Methodologies
4. The Pathway: Inquiry Based Science Education, in-service training program, FOPDA – Chemistry students perform like scientists
5. Shulman, L.S. 1987. Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform, Stanford University.
6. Finder M., 1964. Methods of inquiry, Western Washington State College, National Council of Teachers of English..
7. Kalantzis, M., Cope, B. 2008. New Learning: Elements of a Science of Education, Cambridge UK: Cambridge University Press. Chapter 5.
8. Cope, B., Kalantzis, M. (2009a). "'Multiliteracies': New Literacies, New Learning." Pedagogies: An International Journal
9. Cope, B., Kalantzis M. (2009b). New Media, New Learning. Multiliteracies in Motion: Current Theory and Practice. D. R. Cole and D. L. Pullen. London, Routledge.
10. ΥΠΟΠΑΙΘ. 2011. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, ΤΟΜΟΣ Β΄ ΠΕ04,.

Διδάσκοντας το φαινόμενο των ανθίσεων νερού από κυανοβακτήρια με τη χρήση καινοτόμων μεθόδων

Χρυσοστόμου Αναστασία
Εκπαιδευτικός ΠΕ18.13, ΠΕ04.04, ΔΔΕ Γρεβενών
anachrysos@yahoo.com

Περίληψη

Σε αυτή τη διδακτική πρόταση, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σαν ερευνητική εργασία παράλληλα με την πορεία διδασκαλίας του φαινομένου του ευτροφισμού στο μάθημα της βιολογίας γενικής της τρίτης λυκείου, παρουσιάζεται το φαινόμενο της άνθισης του νερού από τα κυανοβακτήρια, εστιάζοντας σε περιβάλλοντα μαθητοκεντρικά. Τα συγκεκριμένα περιβάλλοντα δίνουν μεγάλη προσοχή στη γνώση που φέρουν οι μαθητευόμενοι στην τάξη και περιλαμβάνουν καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις στις οποίες κυριαρχούν η ενεργητική δραστηριότητα, η ομαδικότητα, η συνεργασία των μαθητών και η χρησιμοποίηση νέων τεχνολογιών. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνονται οι σκοποί διδασκαλίας που είναι η μάθηση του φαινομένου των ανθίσεων νερού από τα κυανοφύκη και των κινδύνων που απορρέουν για τη δημόσια υγεία από την ανάπτυξή του, η απόκτηση εμπειριών από μέρους των μαθητών, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και η ευαισθητοποίηση τους σε θέματα προστασίας των υδάτινων οικοσυστημάτων.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: ανθίσεις νερού, κυανοβακτήρια, υγεία, μέτρα διαχείρισης

Εισαγωγή

Λόγω της πολυπλοκότητας και της επίδρασης πολλών παραγόντων (φυσικών, χημικών και υδρολογικών) στην ανάπτυξη του φαινομένου της άνθισης του νερού από τα κυανοβακτήρια η περιγραφή και η ανάλυσή του σε επιμέρους ενότητες, γίνονται καλύτερα με την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων και τη χρήση κατάλληλων διδακτικών μέσων και ψηφιακών τεχνολογιών, σε σχέση με τις παραδοσιακές πρακτικές διδασκαλίας.

Κατά την οικοδόμηση της γνώσης δεν μπορεί να παραβλεφθεί το γεγονός πως κανείς μαθητής δεν είναι ίδιος με τους άλλους καθώς μπορεί να διαφέρει στο οικογενειακό και πολιτιστικό επίπεδο, στις εμπειρίες, στις πεποιθήσεις, στις προϋπάρχουσες γνώσεις και στους τρόπους μάθησης. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να εξασφαλίσει εκείνες τις εμπειρίες των μαθητών που τους δημιουργούν ευχαρίστηση και να ευθυγραμμίσει την μαθησιακή εμπειρία με τις ανάγκες τους. Για τον καθορισμό του τύπου μάθησης πρέπει να ληφθεί υπόψη τι ενεργοποιεί τη δραστηριότητα του εκπαιδευόμενου, ποια είναι τα ενδιαφέροντά και το βάθος των γνώσεων του σε σχέση με το αντικείμενο της μάθησης (Dewey, 1916; Duckworth, 1987).

Σημαντικός θεωρείται επίσης και ο τρόπος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού μιας και η μάθηση επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από αυτόν. Αν ταιριάξει ο τρόπος που διδάσκει ο εκπαιδευτικός με το στυλ μάθησης του εκπαιδευόμενου τότε η διδασκαλία γίνεται αποτελεσματική ενώ σε αντίθετη περίπτωση ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αλλάξει τη διδακτική του προσέγγιση (McKeachie, 1995; Fuller, 2004; Muhundan, 2011). Καλό είναι να χρησιμοποιούνται μέθοδοι διδασκαλίας (ακουστικές, οπτικές, κιναισθητικές ή συνδυασμός αυτών) που θα ενεργοποιούν μια ποικιλία αισθήσεων, ώστε να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι (Fuller, 2004).

Μέθοδος διδασκαλίας

Η διδασκαλία του φαινομένου των ανθίσεων νερού από τα κυανοβακτήρια θα είναι μαθητοκεντρική και το μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας σχεδιασμένο πάνω στους μαθητές. Η κατάκτηση της νέας γνώσης από τους εκπαιδευόμενους θα πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο που να προωθείται η ενεργητική-συνεργατική μορφή μάθησης μέσω της διερεύνησης (Κόκκοτας, 1998; Σταυρίδου, 2000; Bybee, 2000).

Στόχοι

Ο σχεδιασμός του προς μάθηση φαινομένου των ανθίσεων νερού από τα κυανοβακτήρια γύρω από τους επιδιωκόμενους σκοπούς περιλαμβάνει τη διατύπωση ευρύτερων στόχων. Αυτοί είναι:

***Γνωστικοί*:**

Οι μαθητές θα πρέπει:

- Να διερευνήσουν το φαινόμενο της άνθισης του νερού από τα κυανοφύκη, διευρύνοντας τις γνώσεις τους σχετικά με το φαινόμενο του ευτροφισμού με το οποίο συνδέεται.
- Να γνωρίζουν τους φυσικούς, χημικούς και υδρολογικούς παράγοντες που προκαλούν τις ανθίσεις νερού από τα κυανοβακτήρια και οδηγούν στη μείωση της ποιότητάς των υδάτων.
-Να αναλύουν τις επιδράσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας και τη συμβολή τους στην ανάπτυξη του φαινομένου των ανθίσεων νερού από τα κυανοφύκη.
- Να προβλέπουν τις συνέπειες των ανθίσεων νερού από τα κυανοβακτήρια στην ανθρώπινη υγεία, στους οργανισμούς και στο υδάτινο οικοσύστημα.
- Να προτείνουν μέτρα και πρακτικές διαχείρισης που θα συμβάλλουν στην πρόληψη ανάπτυξης του φαινομένου ώστε να περιοριστούν οι κίνδυνοι και οι απειλές για τα υδάτινα οικοσυστήματα και τους οργανισμούς συμπεριλαμβανομένου και του ανθρώπου.

***Συναισθηματικοί*:**

Οι μαθητές θα πρέπει:

-Να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες όπως επικοινωνία και συνεργασία για την επίλυση των προβλημάτων που δημιουργεί η άνθιση των υδάτων από τα κυανοφύκη.
-Να αποκτήσουν πρωτοβουλία και υπευθυνότητα φέροντας εις πέρας δραστηριότητες ενισχύοντας έτσι την αυτοπεποίθηση, την αυτοεκτίμηση και την αυτοκριτική τους.
-Να αναγνωρίσουν τις ικανότητές τους και να προσπαθήσουν για περαιτέρω βελτίωση.
-Να ενδιαφερθούν για τα υδάτινα οικοσυστήματα και την προστασία τους, αναπτύσσοντας κριτικές δεξιότητες όπως συλλογισμό, επιλογή ή απόρριψη, αιτιολόγηση βασισμένες σε παρατήρηση.
-Να εκτιμήσουν το κατά πόσο η έρευνα άλλαξε την ατομική τους συμπεριφορά ως προς την προστασία των υδάτων.

***Ψυχοκινητικοί*:**

Οι μαθητές θα πρέπει:

-Να αξιοποιούν τη δικτυακή και υπολογιστική υποδομή του σχολείου για τη συλλογή, οργάνωση και ανάλυση στοιχείων που σχετίζονται με το φαινόμενο των ανθίσεων του νερού από κυανοβακτήρια.
-Να χρησιμοποιούν απλά όργανα μέτρησης των φυσικοχημικών ιδιοτήτων του νερού (οξυγονόμετρα, θερμόμετρα, πεχάμετρα).
-Να εξασκηθούν στη συγγραφή εργασιών και στην διεξαγωγή συμπερασμάτων.

Σχεδιασμός διδασκαλίας

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας του φαινομένου των ανθίσεων νερού από τα κυανοβακτήρια περιλαμβάνει τα εξής στάδια:
1) Καθορισμός θέματος και οργάνωση του περιεχομένου του μαθήματος, 2) οργάνωση των μαθητών, 3) ανατροφοδότηση, 4) δραστηριότητες εντός τάξης και 5) αξιολόγηση.

Καθορισμός θέματος - Οργάνωση του περιεχομένου του μαθήματος

Αρχικά εισάγονται οι μαθητές στην έννοια της άνθισης του νερού από τα κυανοβακτήρια με αφόρμηση για την εκκίνηση συζήτησης που θα καθορίσει τι γνωρίζουν για το φαινόμενο, διερευνώντας έτσι υπάρχουσες γνώσεις, παρανοήσεις και εναλλακτικές ιδέες. Ο εκπαιδευτικός θέτει επιστημονικά προσανατολισμένες ερωτήσεις, οι οποίες θα διερευνηθούν με περαιτέρω εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Κάποιες ενδεικτικές ερωτήσεις που θα μπορούσαν να τεθούν είναι: "γνωρίζετε κάτι για τις ανθίσεις νερού από τα κυανοφύκη ως επακόλουθο του φαινομένου του ευτροφισμού", "ποιοι παράγοντες νομίζετε ότι το προκαλούν και ποιες οι επιδράσεις του φαινομένου στην ανθρώπινη υγεία και στην ποιότητα των υδάτων". Έπειτα μέσω PowerPoint θα δοθούν κάποιες πολύ γενικές πληροφορίες σχετικές με το φαινόμενο της άνθισης του νερού από τα κυανοβακτήρια, όπως ορισμός του φαινομένου, παράγοντες που είναι υπεύθυνοι για το φαινόμενο.
Η ουσιαστική διερεύνηση και η ανάλυση του φαινομένου των ανθίσεων νερού από τα κυανοφύκη θα γίνει με τρόπο που θα προάγει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και δε θα είναι μια απλή διάλεξη, όπως στην παραδοσιακή διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών όσον αφορά το φαινόμενο, δημιουργώντας περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα και προβληματισμούς, διεγείροντας την περιέργειά τους.
-Θα μπορούσε για παράδειγμα να οργανωθεί προγραμματισμένη εκδρομή στο πεδίο, σε συγκεκριμένο ευτροφικό υδάτινο οικοσύστημα (λίμνη ή φραγμαλίμνη), υποβαθμισμένης ποιότητας για απευθείας αυτοψία, που θα δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές με τη χρήση των αισθήσεων τους (όραση, οσμή) να αντιληφθούν τις συνέπειες των ανθίσεων νερού από τα κυανοβακτήρια (δυσάρεστη οσμή, αύξηση πληθυσμών κυανοφυκών). Επίσης με απλά φορητά εργαλεία (πεχάμετρα, οξυγονόμετρα, θερμόμετρα) οι μαθητές θα μπορούσαν να εκτελέσουν, ένας προς έναν, απλές μετρήσεις των φυσικοχημικών χαρακτηριστικών του νερού (θερμοκρασία, pH, συγκέντρωση διαλυμένου στο νερό οξυγόνο), στη χρήση των οποίων θα ήταν προηγουμένως εξασκημένοι.
- Άλλη προτεινόμενη μέθοδος παρουσίασης του θέματος είναι η διανομή στους μαθητές μιας επείγουσας ανακοίνωσης από τα ΜΜΕ που θα αναφέρεται στο φαινόμενο των ανθίσεων νερού από τα κυανοβακτήρια μιας συγκεκριμένης λίμνης ή φραγμαλίμνης συνοδευόμενης από φωτογραφίες.

"Στην επιφάνεια της λίμνης ή φραγμαλίμνης XXX εμφανίστηκαν λωρίδες πράσινου χρώματος με μορφή «ρεβυθόσουπας» ενώ εκλύονται παράλληλα δυσάρεστες οσμές. Αν και δεν έχουν γίνει ακόμη επίσημες ανακοινώσεις από τις αρχές, πιστεύεται, σύμφωνα με τις πρώτες εκτιμήσεις των επιστημόνων, ότι τα ανωτέρω οφείλονται στο φαινόμενο του ευτροφισμού και πιο συγκεκριμένα στις ανθίσεις του νερού από κυανοβακτήρια. Συνίσταται η αποφυγή δραστηριοτήτων αναψυχής (ψάρεμα, ιστιοπλοΐα, κολύμβηση) και η αποφυγή κατανάλωσης αλιευμάτων από τη λίμνη, για λόγους προστασίας της δημόσιας υγείας μέχρι νεοτέρας".

-Με κατάλληλες ερωτήσεις που θα βασίζονται σε παρατηρήσεις που οδηγούν σε έρευνα. Οι ερωτήσεις για να είναι αποτελεσματικές θα πρέπει να απευθύνονται στο μέσο επίπεδο των μαθητών, να είναι κατανοητές και να προκαλούν το ενδιαφέρον τους. Επίσης να στοχεύουν σε υψηλότερα επίπεδα κατανόησης κατά Bloom. Ενδεικτικά θα πρέπει να οδηγούν σε εσφαλμένες απαντήσεις που θα βασίζονται σε παρανοήσεις των μαθητών και θα θέτουν διλήμματα (Modell et al., 2000; Crowe et al., 2008).

Παράδειγμα ερώτησης: Τα κυανοβακτήρια βρίσκονται στο νερό εδώ και δισεκατομμύρια χρόνια φέροντας εις πέρας τη διαδικασία της φωτοσύνθεσης, εμπλουτίζοντας το με οξυγόνο (1η άποψη). Παρόλα αυτά επειδή δημιουργούν πολλά προβλήματα λόγω του φαινομένου των ανθίσεων νερού και της παραγωγής κυανοτοξινών, είναι ανεπιθύμητα και προσπαθούμε να τα εξαλείψουμε (2η άποψη). Ποια άποψη από τις δύο θεωρείτε σωστή. Οι μαθητές πρέπει να προβούν σε συζήτηση πριν την αποκάλυψη της σωστής απάντησης, η οποία τελικά όταν αποκαλυφθεί μπορεί να τους εντυπωσιάσει ή να τους ξαφνιάσει θέλοντας να μάθουν που έκαναν λάθος (Wood, 2004).

Οργάνωση των μαθητών

Για τη δημιουργία ομαδοσυνεργατικού περιβάλλοντος και την υλοποίηση δραστηριοτήτων οι μαθητές θα δουλέψουν σε ομάδες. Η οργάνωσή τους σε ολιγομελείς ομάδες κάνει συνεργατική τη μάθηση, επιτρέποντας τους μαθητές να εκφράσουν τις σκέψεις τους, τις εμπειρίες τους, να εκδηλώσουν με διαφορετικό τρόπο τη δημιουργικότητά τους, να ανακατασκευάσουν τις ιδέες τους μαθαίνοντας από τους συμμαθητές και τον καθηγητή τους, να εξασκηθούν στο διάλογο (Tanner et al., 2003).

Ανατροφοδότηση

Η μάθηση θα πρέπει να προάγεται με συχνή ανατροφοδότηση μέσω συνεχούς ελέγχου της αποκτημένης νέας γνώσης (διαμορφωτική αξιολόγηση). Η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να είναι τυπική με την χρήση φύλλων εργασίας ή να γίνει σε πραγματικό χρόνο μέσω συζήτησης του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Η αξιολόγηση θα πρέπει να εκτιμά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και τις ανάγκες τους.

Η ανατροφοδότηση των μαθητών θα πρέπει να τους ενημερώνει για το που βρίσκονται σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους και να τους καθοδηγεί προκειμένου να ελέγχουν την κατανόηση νέων θεματικών ενοτήτων. Η αποδοτικότητα στη μάθηση απαιτεί προβληματισμό από μέρους του μαθητή με ερωτήσεις του τύπου "πόσο καλά καταλαβαίνω το φαινόμενο της άνθισης του νερού από τα κυανοβακτήρια ή τι δεν κατάλαβα". Η ανατροφοδότηση σε σχέση με τον εκπαιδευτικό θα πρέπει να

τον διευκολύνει στον έλεγχο και στην αξιολόγηση της κατάκτησης δεξιοτήτων και γνώσεων από τους μαθητές του, ώστε αν χρειαστεί να αναπροσαρμόσει τις διδακτικές στρατηγικές του.

Η αποτελεσματική ανατροφοδότηση πρέπει να είναι επίσης εξατομικευμένη, συγκεκριμένη και να λαμβάνει υπόψη τις ικανότητες του μαθητή καθορίζοντας τα επόμενα βήματα του (Hattie & Timperley, 2007).

Δραστηριότητες εντός τάξης

Αναγνώριση και εξερεύνηση θεμάτων

Προηγείται ανακεφαλαίωση της εισαγωγικής ενότητας και δίνονται εξηγήσεις σε ερωτήματα-απορίες των μαθητών.

Με βάση την εισαγωγική ενότητα και την ανακεφαλαίωσή της όλοι οι μαθητές παρακινούνται να διερευνήσουν έστω και σύντομα το φαινόμενο, και να αναγνωρίσουν τις υποενότητες στις οποίες θα αναλυθεί αυτό προβαίνοντας στην ανάληψη δράσεων. Έτσι θα γίνει μια προσέγγιση αρχικά ολιστική αποτρέποντας την ειδική ενασχόληση των μαθητών μόνο με συγκεκριμένες υποενότητες.

Οι μαθητές έπειτα χωρίζονται σε τόσες ομάδες όσες είναι οι υποενότητες.

-Φυσικοχημικές και υδρολογικές παράμετροι του νερού (Ομάδα 1η).

-Διερεύνηση των μεταβολών στις φυσικοχημικές και υδρολογικές ιδιότητες του νερού από ανθρωπογενείς παραμέτρους, της επίδρασης των μεταβολών αυτών στους βιολογικούς παράγοντες και στην ανάπτυξη της άνθισης του νερού από τα κυανοφύκη (Ομάδα 2η).

-Ανάπτυξη θεματολογίας σχετικής με τις απειλές στη δημόσια υγεία, στους υδρόβιους οργανισμούς και στην ποιότητα των υδάτινων σωμάτων από την ανάπτυξη του φαινομένου των ανθίσεων του νερού από τα κυανοβακτήρια (Ομάδα 3η).

-Μέτρα και πρακτικές διαχείρισης που θα πρέπει να ληφθούν ώστε να εξαλειφθεί το φαινόμενο και να περιοριστούν οι κίνδυνοι και οι απειλές στα υδάτινα οικοσυστήματα (Ομάδα 4η).

Πλαίσιο δράσης

Διατύπωση στις ομάδες των γραμμών έρευνας της καθεμιάς, με βάση τις υποενότητες στις οποίες θα αναλυθεί το φαινόμενο των ανθίσεων νερού από τα κυανοβακτήρια.

Συλλογή πληροφοριών

Οι μαθητές ενθαρρύνονται στην αναζήτηση και συλλογή χρήσιμων και σχετικών με το θέμα πληροφοριών από διαφορετικές πηγές κυρίως από το διαδίκτυο, αλλά και από επιστημονικά περιοδικά, βιβλία και εφημερίδες. Κάτι τέτοιο αυξάνει την αποδοτικότητα της μάθησης μιας και ενσωματώνονται προηγμένες τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία προσεγγίζοντας έτσι οι μαθητές υψηλότερα επίπεδα μάθησης κατά Bloom (Klionski, 2004; Silverthorn, 2006). Τα στοιχεία και τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα πρέπει να επιτρέπουν την ανάπτυξη εξηγήσεων για τις επιστημονικά προσανατολισμένες ερωτήσεις που έχουν τεθεί.

Ομάδα 1η : Αναζήτηση και συλλογή πληροφοριών σχετικών με τις φυσικοχημικές και υδρολογικές ιδιότητες του νερού (θερμοκρασία, συγκέντρωση θρεπτικών – με έμφαση στα στοιχεία: οξυγόνο, φώσφορο και άζωτο-, ενεργός οξύτητα του νερού-pH-,

ανανέωση ή στρωμάτωση του νερού) και τις βιολογικές παράμετρους του νερού (κυανοφύκη-ρόλος του στην τροφική αλυσίδα των υδάτινων οικοσυστημάτων-φωτοσύνθεση).

Ομάδα 2η: Αναζήτηση και συλλογή στοιχείων σχετικών με τη διερεύνηση των μεταβολών στις φυσικοχημικές παραμέτρους του νερού από ανθρωπογενείς παραμέτρους (εστιακές και μη εστιακές πηγές ρύπανσης-αστικά λύματα, λιπάσματα, ζωικά απορρίμματα, βιομηχανία κ.λπ.), της επίδρασης αυτών στους βιολογικούς παράγοντες (υπέρμετρη αύξηση πληθυσμών κυανοβακτηρίων). Συνθήκες που ευνοούν την ανάπτυξη των κυανοβακτηρίων (π.χ ευτροφικές και υπερευτροφικές συνθήκες, μειωμένα ρεύματα και ανακύκλωση του νερού, αύξηση της θερμοκρασίας).

Ομάδα 3η: Αναζήτηση και συλλογή πληροφοριών σχετικών: α) με τις απειλές στη δημόσια υγεία από τις ανθίσεις του νερού εν δυνάμει τοξικών κυανοβακτηρίων, τα οποία κάτω από συγκεκριμένες περιβαλλοντικές συνθήκες παράγουν επικίνδυνες τοξίνες, όπως κυανοτοξίνες-νευροτοξίνες και ηπατοτοξίνες, τα όρια στις συγκεντρώσεις των πληθυσμών των κυανοβακτηρίων που θέτει ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας για την ασφαλή χρήση του νερού και β) με τις συνέπειες στο υδάτινο οικοσύστημα και στους υδρόβιους οργανισμούς από την ανάπτυξη των ανθίσεων των υδάτων από τα κυανοφύκη (μείωση της διαθεσιμότητας του φωτός στο νερό, μείωση του ρυθμού φωτοσύνθεσης, υποβάθμιση της ποιότητας του νερού και αποφυγή χρήσεων του για άρδευση και ύδρευση).

Ομάδα 4η: Αναζήτηση και συλλογή στοιχείων σχετικών με μέτρα και πρακτικές διαχείρισης που θα πρέπει να ληφθούν ώστε να εξαλειφθεί το φαινόμενο των ανθίσεων του νερού από τα κυανοβακτήρια και να περιοριστούν οι κίνδυνοι και οι απειλές στα υδάτινα οικοσυστήματα, βελτιώνοντας την ποιότητά τους (π.χ. μείωση των απορρίψεων λιπασμάτων, αστικών και βιομηχανικών λυμάτων, ανανέωση του νερού στις λίμνες).

Ανάλυση και ερμηνεία των πληροφοριών

Οι μαθητές πρέπει να βοηθηθούν στην:

-Ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερευνών τους χρησιμοποιώντας πίνακες, διαγράμματα ροής, κατάταξης σε επικεφαλίδες τα οποία θα υποστηρίξουν την κατανόηση του φαινομένου της άνθισης του νερού από κυανοβακτήρια, των αιτιών που συμβάλλουν στην δημιουργία του, των συνεπειών που προκαλεί στο περιβάλλον και τους κινδύνους για τη δημόσια υγεία.

-Εκτίμηση της ορθότητας των συμπερασμάτων από έρευνες και αποτελέσματα που παρουσίασαν άνθρωποι σχετικοί με το προς διερεύνηση θέμα (καθηγητές πανεπιστημίων, ερευνητές) και ανάπτυξη κριτικής σκέψης για τα κίνητρα αυτών των ανθρώπων.

-Εκτίμηση των πληροφοριών που παρουσιάζουν αντικρουόμενες απόψεις και να κάνουν κρίσεις σχετικές με το πώς θα τις διαχειριστούν.

Για παράδειγμα οφέλη από την κατασκευή φραγμαλιμνών (άρδευση, παραγωγή ηλεκρικής ενέργειας, πόσιμο νερό) και μειονεκτήματα (μετατροπή ποταμών σε λίμνες που χαρακτηρίζονται από στασιμότητα των υδάτων, αύξηση των πιθανοτήτων μετατροπής σε ευτροφικό σύστημα και ανάπτυξης ανθίσεων νερού από εν δυνάμει τοξικά κυανοβακτήρια).

Συμπεράσματα από τις πληροφορίες

Μόλις τελειώσει η έρευνα οι μαθητές θα προχωρήσουν στη συγγραφή σύνοψης σχετικά με την υποενότητα που είχε αναλάβει να διερευνήσει η ομάδα τους, βασισμένη στις αναλυόμενες πληροφορίες.

Παρουσίαση στην τάξη

Η παρουσίαση της έρευνας κάθε ομάδας θα πρέπει να περιλαμβάνει:
-Πληροφορίες για το φαινόμενο
-Υλικά και μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν
-Αποτελέσματα
-Συμπεράσματα

Δράσεις στην πληροφορία

Οι μαθητές ενθαρρύνονται:
-Να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα των ερευνών τους σε εκδήλωση του σχολείου.
-Να δημοσιεύσουν στη σχολική εφημερίδα τις επιπτώσεις από το φαινόμενο της άνθισης του νερού από κυανοβακτήρια και τα μέτρα που θα πρέπει να λαμβάνονται ώστε να μειωθούν οι απειλές για τις υδάτινες μάζες συμβάλλοντας στην προστασία του.

Αξιολόγηση

Ο εκπαιδευτικός με το πέρας της διδασκαλίας θα εκτιμήσει το βαθμό επίτευξης των στόχων μάθησης από κάθε μαθητή. Αξιολογούνται οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις των μαθητών. Αναλυτικά:

Αξιολόγηση γνώσεων: Οι μέθοδοι που προτείνονται είναι η συζήτηση, ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, σύντομες ερωτο-απαντήσεις, τεστ.
Με τη συζήτηση θα διερευνηθεί η κατάκτηση της γνώσης από τους μαθητές και το αν μπορούν αυτοί να εφαρμόσουν τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις σε νέα πεδία. Επίσης θα εκτιμηθεί ο βαθμός με τον οποίο ανακάλεσαν και χρησιμοποίησαν προϋπάρχουσες γνώσεις στο μάθημα.
Με τις ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών αξιολογούνται οι μαθητές από τις σωστές απαντήσεις που δίνουν σηκώνοντας το χέρι.
Θα μπορούσε να δοθεί κάποιο τεστ ή να μοιραστεί στους μαθητές ερωτηματολόγιο διάρκειας 1-2 λεπτών στο οποίο θα κληθούν να απαντήσουν ανώνυμα όσον αφορά τι τους δυσκόλεψε και τι βρήκαν πιο ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ή θα τους ζητηθεί να δώσουν μια σύνοψη του μαθήματος. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εκτιμήσει το επίπεδο κατανόησης από τους μαθητές του και να ενημερωθεί άμεσα για πιθανά προβλήματα ώστε να αυξήσει την αποδοτικότητας της μάθησης κάτι που δε θα μπορούσε να επιτευχθεί με ατομική μελέτη καθενός μαθητή (Karpicke & Roediger, 2008).

Αξιολόγηση δεξιοτήτων: Θα διερευνηθεί κατά πόσο ο μαθητής ήταν ικανός για παρατηρήσεις χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις του (παρατήρηση), μπορούσε να κάνει υποθέσεις, αναγνώρισε τους παράγοντες που συμβάλλουν στο φαινόμενο της άνθισης του νερού από κυανοφύκη (έλεγχος παραγόντων), ήταν ικανός για μετρήσεις των φυσικοχημικών παραμέτρων του νερού (μετρήσεις με τη χρήση οργάνων), ήταν σε θέση να συλλέγει δεδομένα, να τα ταξινομεί και να φτάνει σε συμπεράσματα (οργάνωση πληροφορίας και εξαγωγή συμπερασμάτων), πόσο καλός ακροατής-συζητητής ήταν (ικανότητα επικοινωνίας).

Αξιολόγηση στάσεων: Θα εκτιμηθεί το ενδιαφέρον που έδειξε ο μαθητής για το φαινόμενο της άνθισης των υδάτων από κυανοβακτήρια, αν έκανε ερωτήσεις, αν ανέλαβε πρωτοβουλίες, αν ήταν δημιουργικός και πρότεινε ερμηνείες. Εκτιμάται επίσης το αν παρέμειναν οι προϋπάρχουσες ιδέες που είχε για το φαινόμενο ή αν υπήρξε αυτόβουλη μετατόπιση του από τυχόν δικές του παρανοήσεις στη νέα γνώση που προσεγγίζει τα επιστημονικά πρότυπα.

Συμπεράσματα

Στη συγκεκριμένη πρόταση διδασκαλίας παρουσιάστηκε ένα δομημένο και προσχεδιασμένο μάθημα του φαινομένου της άνθισης του νερού από κυανοφύκη, βασισμένο σε καινοτόμες μεθόδους που καλύπτει διαφορετικά μαθησιακά στυλ. Στόχος αυτής της διδακτικής πρότασης ήταν η μετατροπή της εκπαιδευτικής διαδικασίας από δασκαλοκεντρική σε ομαδοσυνεργατική-διερευνητική, η πρόκληση του ενδιαφέροντος, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και κριτικού πνεύματος, η καλλιέργεια στάσεων, η απόκτηση και η διαχείριση γνώσεων και συμπεριφορών των μαθητών απέναντι στο υδάτινο οικοσύστημα. Με τον τρόπο αυτό αποκτάται ουσιαστική γνώση, περιορίζεται η στείρα απομνημόνευση και συντελείται μια βαθύτερη προσέγγιση και καλύτερη αφομοίωση του φαινομένου της άνθισης του νερού από κυανοβακτήρια.

Στη διδακτική αυτή πρόταση ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τους μαθητές σε ενεργητικές δραστηριότητες μάθησης μέσω παρατήρησης, σχεδιασμού, διεξαγωγής έρευνας, αναζήτησης, καταγραφής στοιχείων, ανάπτυξης της δημιουργικότητας, συσχέτισης παλιάς με νέα γνώση, ενισχύοντας παράλληλα την αυτοπεποίθησή τους. Η έρευνα χρησιμοποιείται με τρόπο που δίνει απαντήσεις στα ερωτήματα των παιδιών, εξασκώντας τα παράλληλα στην προσεκτική παρατήρηση και στη σύνδεση του προς μελέτη φαινομένου με τη συλλογή αξιόπιστων και σημαντικών πληροφοριών. Σε αυτή τη πρόταση διδασκαλίας αξιοποιούνται με παιδαγωγικό τρόπο οι νέες τεχνολογίες ενώ υπάρχει εναλλαγή στις διδακτικές μεθόδους (χρήση Η/Υ, συζήτηση, μέθοδοι έρευνας με την υποβολή ερωτήσεων), με απώτερο σκοπό την εκπλήρωση των μαθησιακών στόχων που τέθηκαν και την ενεργοποίηση ποικιλίας αισθήσεων.

Αναφορές

Bybee, R. (2000). Teaching science as inquiry. In J. Minstrel & E. H. Van Zee (Eds.), *Inquiring into inquiry learning and teaching in science* (pp. 20–46). Wasington, DC: American Association for the Advancement of Science (AAAS).

Crowe, A., Dirks, C., Wenderoth, M. (2008). Implementing Bloom's Taxonomy to Enhance Student Learning in Biology. *Biology in Bloom, 7(4)*, 368-381.

Dewey, J. (1916). Democracy and Education. New York: Macmillan

Duckworth, E. (1987). *The having of wonderful ideas" and other essays on teaching and learning*. New York: Teachers College Press.

Fuller, C. (2004). *Talkers, watchers, and doers: unlocking your child's unique learning style*. Colorado Springs: Pinon Press.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). "The Power of Feedback", *Review of Educational Research, Vol. 77, No. 1,* 81-112

Karpicke, J., & Roediger, H. (2008). The critical importance of retrieval for learning. *Science 319,* 966-968.

Klionsky, D. (2004). Talking biology: teaching outside the textbook, and the lecture. *Cell Biol.Educ. 3,* 204-11.

McKeachie, W. J. (1995). Learning styles can become learning strategies. *The National Teaching and Learning Forum*, 4 (6), 1-3.

Modell, H., Michael, J., Wenderoth, M. (2005). Helping the Learner to Learn: The role of uncovering misconceptions. *Am. Biol. Teach.*, *67*, 20-26.

Muhundan, Vanessa Neranjani D/O. 2011. Matching Learning Styles and Teaching Styles in Biology Teaching: An Alternative Approach to Mainstream Science Education in Singapore. Thesis. National University Of Singapore.

Silverthorn, D. (2006). Teaching and learning in the interactive classroom. *Adv. Physiol. Educ.*, *30*, 135-140.

Tanner, K., Chatman, L., Allen, D. (2003). Approaches to cell biology teaching: cooperative learning in the science classroom-beyond students working in groups. *Cell Biol. Edu.*, 2, 1-5.

Wood, W. (2004). Clickers: A teaching gimmick that works (Resource Review). *Devel. Cell*, 7, 796-798.

Κόκκοτας, Π. (1998). *Διδακτική Φυσικών Επιστημών:Σύγχρονες Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών.* Αθήνα. Γρηγόρης.

Σταυρίδου, Ε. (2000). *Συνεργατική Μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας. Βόλος

Συγγραφείς